



# **Universidade da Beira Interior**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia e Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À  
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO  
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM  
PSICOLOGIA, NA ÁREA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

Comportamentos pró-activos como factor para a transferência da  
formação: Construção de Uma Escala (ComPAF)

Marina Alexandra de Sousa Oliveira

Covilhã

2010



# **Universidade da Beira Interior**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia e Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À  
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO  
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM  
PSICOLOGIA, NA ÁREA DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

Comportamentos pró-activos como factor para a transferência da  
formação: Construção de Uma Escala (ComPAF)

Marina Alexandra de Sousa Oliveira

Covilhã

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do Prof. Doutor Manuel Joaquim Loureiro apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o 9463.

## **Agradecimentos**

Uma etapa promotora das mais diversas experiências e vivências de crescimento pessoal, social e de engrandecimento de conhecimentos académicos na área de saber escolhida termina, dando azo e sustentação para a nova etapa que se aproxima. Sem dúvida que a Universidade da Beira Interior, mais especificamente este mestrado em psicologia e as vivências que daí advieram proporcionaram-me muito mais do que conhecimentos académicos e declarativos, permitiram uma experiência única e sem dúvida engrandecedora, que possibilitou a abertura e desenvolvimento de competências individuais e sociais determinantes para o futuro, não só a nível profissional, mas de toda a minha existência enquanto ser único e social.

Cabe-me assim agradecer à Universidade da Beira Interior por me ter proporcionado a base para esta experiência, em especial aos docentes do departamento de psicologia, que de uma forma mais intensa ou volátil proporcionaram uma transmissão de conhecimentos sólidos, que serão a bagagem com que iniciarei um novo percurso.

Os meus agradecimentos não ficariam completos se não segredasse um obrigado aos amigos de sempre e aqueles que partilharam comigo esta “aventura”, os amigos de universidade que ganharam no decorrer destes anos um papel central na minha vida, em especial à Sónia Rodrigues

## **Dedicatória**

No decorrer deste percurso muitos obstáculos surgiram fazendo-me entender que sabermos-nos levantar depois de cada tombo, só nos torna mais ágeis e capazes de enfrentar os novos obstáculos que surgirão, agora com mais força e determinação. Esta aprendizagem, superação de dificuldades e sem dúvida alcance de vitórias não seria possível se não tivesse como apoio o meu suporte familiar, a minha mãe, Rosa Sousa, o meu pai, Mário Oliveira e as minhas irmãs, Cristina e Manuela que agradeço imenso por todo o carinho, dedicação, paciência e compreensão que incansavelmente me proporcionaram não só nesta fase mas ao longo de toda a minha vida. Não poderia deixar de abrir um espaço para agradecer também às minhas avós, Augusta e Emília e aos meus avôs, Manuel e José e mesmo ao Vitorino por toda a dedicação, apoio incondicional e ternura proporcionados. Um agradecimento discriminado e sentido deixo aqui também ao meu namorado, Hugo Fernandes, que no decorrer desta etapa, por vezes difícil e desanimadora, esteve sempre ao meu lado e me apoiou, motivou, divertiu e ajudou a relativizar os problemas, auxiliando-me a encarar os momentos menos bons com um sorriso e boa disposição. Sem dúvida que a pessoa que hoje sou e que esta e todas as vitórias conseguidas e muitas outras que ainda serão alcançadas, em muito se deverão a vocês e por isso hoje e “amanhã” o meu muito obrigado! É a cada um e a todos vós que dedico este trabalho!

## **Rastos...**

“Horas de nada e coisa nenhuma”  
(Magalhães. A, 1999)

Aprendemos então,  
Que não há só uma estrada!  
Muitos são os rastos à partida,  
Mas nenhum nos leva ao mesmo lugar de chegada!

Mais além,  
Nas muitas curvas do horizonte,  
Talvez o sonho se deixe morrer,  
Ou avance e atravesse a ponte!

Sabemos,  
Que as pedras cairão da encosta...  
Mas o caminho faz-se sempre em frente,  
Na direcção em que se aposta!

## Resumo

A presente dissertação de mestrado pretende ser um contributo teórico e empírico para a temática da formação, de forma mais específica para a transferência da formação. Cada vez mais estudos nesta área se justificam por uma questão de aplicabilidade da estratégia citada e pelas exigências contextuais e competitivas a que as organizações são sujeitas. Se os recursos humanos na actualidade são o elemento diferenciador entre empresas, então faz todo o sentido desenvolver ao máximo o seu potencial, rentabilizando os investimentos efectuados pela organização. Para tal, é necessário compreender até que ponto os conhecimentos assimilados no contexto formativo são aplicados no local de trabalho e quais os factores que influenciam este processo, para que seja possível um máximo esclarecimento, de forma a serem controlados diversos factores, aumentando assim a transferência. Dentro destes aspectos salientam-se os factores individuais, nomeadamente os comportamentos pró-activos como um aspecto cada vez mais valorizado em contexto laboral.

O principal objectivo desta tese é a construção e validação de um instrumento que avalie os comportamentos pró-activos dos formandos após a formação realizada no local de trabalho. Construiu-se assim uma escala, composta por dezoito itens, que se decidiu designar por “Comportamentos Pró-activos após a Formação no Local de Trabalho” (ComPAF). Para tal, foi efectuada uma análise factorial, recorrendo-se ao método *Maximum Likelihood* e à rotação *Varimax*, onde se retiraram dois factores. Os participantes constituíram uma amostra não probabilística, composta por 102 indivíduos que receberam formação no seu local de trabalho e que tiveram oportunidade de aplicar os contributos adquiridos.

## ***Abstract***

This dissertation intends to contribute theoretical and empirical themes of training, more specific to the transfer of training. More and more studies in this area are justified as a matter of applicability of the strategy of the transfer by the contextual demands and competitive organizations are subject. If human resources at present are the differentiator between companies, so it makes sense to fully develop their potential, maximizing the investment made by the organization. For this it is necessary to understand to what extent the knowledge assimilated in the formative context are applied in the workplace and the factors that influence this process so that a maximum possible clarity, in order to be control various factors, thus increasing the transfer. Within these aspects are emphasized individual factors, including the proactive behaviours as an aspect that is increasingly valued in the workplace.

The main objective of this thesis is the construction and validation of an instrument to assess the pro-active behaviours of the trainees after the training on workplace. Built up as a scale, consisting of eighteen items, called "Pro-active Behaviour After Training in the Workplace" (ComPAF). To this end, a factor analysis was performed using the method- Maximum Likelihood and Varimax rotation, where he withdrew two factors. Participants were a non-probabilistic sample of 102 individuals who received training in their workplace and had the opportunity to apply purchased inputs.



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Dedicatória .....	ii
Resumo .....	iv
<i>Abstract</i> .....	v
Índice Geral .....	I
Índice de Figuras .....	III
Índice de Tabelas .....	III
Índice de Anexos .....	III
Abreviaturas .....	IV
Introdução.....	1
<b>Parte I. Corpo Teórico</b> .....	<b>3</b>
Capítulo I: A Formação e os seus pressupostos .....	4
1.1) Mudança de paradigma: O capital humano.....	4
1.2) Evolução do Conceito de Formação .....	5
1.3) Formação Profissional, Desenvolvimento e Educação.....	9
1.4) Formação Profissional: Uma Ferramenta Estratégica para as Organizações .....	11
1.5) Planeamento da Acção de Formação .....	13
1.5.1) Diagnóstico de Necessidades de Formação .....	15
1.5.2) Realização da formação .....	17
1.5.3) Modelos de Formação Profissional .....	19
1.5.4) Avaliação da Formação .....	22
1.5.5) Possíveis Enviesamentos no Processo de Avaliação da Formação.....	28
1.5.5.1) Factores relacionados com a falta de qualidade formativa.....	28
1.5.5.2) Aspectos a ter em consideração por parte dos avaliadores .....	29
1.5.5.3) Possíveis enviesamentos por parte dos formadores .....	29
1.6) Formação Profissional e as suas múltiplas intervenções .....	30
Capítulo II -Transferência da Formação.....	32
2.1) Influência das variáveis individuais no processo de transferência da formação .....	33
2.2) Comportamentos pró-activos: distinção de conceitos e operacionalização .....	36
2.3) A centralidade dos comportamentos pró-activos na transferência da formação.....	38
De seguida será realizada a parte prática desta tese, onde se encontram descritos todos os procedimentos efectuados para a construção do questionário ComPAF, a análise estatística, os resultados alcançados e as reflexões em torno destes resultados. ....	39

<b>Parte II. Corpo Empírico .....</b>	<b>40</b>
Capítulo III - Método .....	41
3.1) Apresentação do estudo: Tipo de Estudo, Objectivos e Planificação .....	41
3.2) Participantes.....	43
3.3) Material.....	43
3.4) Procedimentos.....	44
Capítulo IV - Análise estatística e Resultados.....	47
Capítulo V - Discussão dos resultados .....	54
Conclusões e Reflexão Crítica.....	56
Referências .....	59
ANEXOS.....	64

## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1:</b> Etapas do processo de formação.....	15
<b>Figura 2:</b> Modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick (1956) .....	25
<b>Figura 3:</b> Histograma para testar a normalidade da amostra.....	48
<b>Figura 4:</b> Scree Plot dos factores.....	50

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1:</b> Diversas Eras de Pensamento .....	8
<b>Tabela 2:</b> Diferenciação dos conceitos: Educação, Desenvolvimento e Formação .....	10
<b>Tabela 3:</b> Estatísticas descritivas dos resultados globais da escala .....	47
<b>Tabela 4:</b> Componente Matrix .....	49
<b>Tabela 5:</b> Carga factorial dos itens .....	52

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo I:</b> Variáveis sócio-demográficas .....	65
<b>Anexo II:</b> Banco de itens para a escala dos comportamentos pró-ativos após a formação .....	66
<b>Anexo III:</b> Escala sujeita a análise do especialista .....	67
<b>Anexo IV:</b> Pré-teste.....	69
<b>Anexo V:</b> Questionário Aplicado à Amostra .....	71
<b>Anexo VI:</b> Estatísticas descritivas referentes a cada item da escala .....	73
<b>Anexo VII:</b> Teste de Kolmogorov-Smirnov à distribuição das respostas dos participantes ..	74
<b>Anexo VIII:</b> Análise de consistência interna global da escala .....	74
<b>Anexo IX:</b> Verificação da adequação da análise factorial da amostra .....	74
<b>Anexo X:</b> Primeira Tabela da Variância Explicada .....	75
<b>Anexo XI:</b> Segunda análise factorial com 23 itens .....	76
<b>Anexo XII:</b> Terceira análise factorial 22 itens .....	76
<b>Anexo XIII:</b> Quarta análise factorial com 21 itens.....	77
<b>Anexo XIV:</b> Quinta análise factorial com 20 itens.....	77
<b>Anexo XV:</b> Sexta análise factorial com 19 itens .....	78
<b>Anexo XVI:</b> Última análise da variância Explicada .....	79
<b>Anexo XVII:</b> Análise de consistência interna de cada um dos factores .....	79

## **Abreviaturas**

**ComPAF:** Comportamentos Pró-activos após a Formação no Local de Trabalho

**RH:** Recursos Humanos

## **Introdução**

A presente tese de mestrado, pretende aumentar o leque de informações sobre uma temática que perante a conjuntura organizacional actual é fortemente estudada e colocada em prática no ceio das empresas, a formação. Importa desde já realçar que a formação começou a ganhar preponderância devido à dinâmica que caracteriza o contexto económico-social vigente, extremamente marcado pela competitividade e pelas exigências que a globalização impõe, obrigando as empresas com vista a garantirem a sua subsistência e crescimento, serem capazes de automaticamente fazerem mudanças significativas nos seus subsistemas (Steil, 2002).

A maioria das intervenções actualmente realizadas pressupõe a focalização na formação dos seus trabalhadores, considerados como o factor principal para o sucesso organizacional (Chen, 2003). Tal situação tem vindo a ser intensificada nos últimos vinte anos, uma vez que o pressuposto, que a formação melhora o desempenho dos trabalhadores, e consequentemente da actividade global da empresa tem aumentado consideravelmente (Wang & Wilcox, 2006).

Assim apesar deste tema ser clássico, foi considerado como central na realidade das organizações, uma vez que a formação é amplamente utilizada pelas empresas, com o intuito de superar limitações aparentes; de preparar as pessoas para o exercício de trabalhos que requerem novos conhecimentos; reajustar o trabalho em virtude da introdução de novas tecnologias (Augusto, Silva, Santos & Martins, 1998); preparar os colaboradores para o desempenho dos vários papéis nos diferentes contextos de vida, entre outros (Teixeira, 1997).

Dentro da temática da formação decidiu-se optar pelo tema da transferência da formação para o local de trabalho, visto que se tal não ocorrer é sinal que a formação não foi eficaz. Tal escolha deveu-se ainda à constatação, através da literatura, que esta variável tem assumido uma cada vez maior aceitação a nível teórica e prático. As empresas têm realizado uma maior pressão para conseguirem perceber se os investimentos realizados são compensados pelos resultados alcançados. Deste modo, diversos têm sido os estudos efectuados com o intuito de compreender quais são as variáveis que influenciam o processo de transferência da formação para o contexto laboral. Apesar deste facto e de existirem vários autores portugueses a se debruçarem sobre a formação, ou de forma mais precisa sobre o processo de transferência da formação, escassa é a literatura sobre a pró-actividade como variável facilitadora da transferência, aspecto central deste trabalho.

A tese em questão divide-se em duas partes, a primeira é composta por dois capítulos que visam esclarecer o leitor, por um lado, sobre a relevância da formação na realidade actual das organizações e por outro explorar a temática da transferência da formação, dando ênfase a uma das variáveis que influenciam a mesma: a pró-actividade dos

colaboradores. A segunda parte é composta por três capítulos que se direccionam para a componente empírica deste trabalho, a elaboração de um questionário que pretende verificar se os comportamentos pró-activos facilitam o processo de transferência da formação para o local de trabalho. Segue-se por último a conclusão ou reflexão crítica acerca deste trabalho.

O capítulo I realça, então, a relevância da formação como vantagem estratégica das empresas, uma vez que a mesma serve para melhorar a performance individual dos colaboradores e consequentemente da função e da própria organização. É também realizada uma resenha histórica acerca da evolução do conceito de formação e sobre a forma como os recursos humanos foram em termos laborais percebidos ao longo do tempo. Este capítulo chama a atenção para a diferenciação de constructos que muitas vezes são classificados de forma indiscriminada como formação e descreve as três principais fases do desenvolvimento de um programa formativo, nomeadamente, o diagnóstico de necessidades de formação, a concepção da formação com a selecção do método formativo mais adequado, e, por fim, a avaliação da formação. São ainda apresentados diversos modelos de formação, que têm sido amplamente estudados e aceites teoricamente. Dentro destes, destaca-se o Modelo Hierárquico de Resultados da Formação de Kirkpatrick (1959), uma vez que se reporta à avaliação da formação.

O Capítulo II desenvolve um dos resultados da formação mais relevantes para determinar o sucesso, ou não, de uma acção de formação: a transferência da formação para o local de trabalho. Nesta parte do trabalho é desenvolvido o conceito de transferência, destacando a sua relevância teórica e prática e dando ênfase aos factores instrucionais, contextuais e individuais que são encarados como os veículos facilitadores da mesma. Para além disto, este capítulo esclarece o termo pró-actividade, distinguindo-o de constructos similares e reforçando a sua importância teórica para a transferência da formação.

A segunda parte do trabalho reporta para o suporte prático da elaboração do questionário denominado "Comportamentos Pró-activos após a Formação no Local de Trabalho" (ComPAF)". Este pretende ser um instrumento inovador e um alicerce válido para a avaliação da influência dos comportamentos pró-activos sobre a transferência da formação, que até então tem pouco sustentáculo de estudo.

## **Parte I. Corpo Teórico**

## **Capítulo I: A Formação e os seus pressupostos**

A formação tem a nível de literatura um vasto historial, sendo que cada vez mais se pode constatar que as organizações apostam nesta actividade. Este crescente investimento na formação pode ser explicado por diversos factores como a globalização dos mercados mundiais, as novas formas de organização do trabalho, a acentuada mudança nas características demográficas da população activa e ainda os problemas de literacia que têm despontado novas exigências aos indivíduos isoladamente e à organização como um todo (Pereira, 1996).

Cada vez mais o desempenho de uma função exige uma reaprendizagem de conhecimentos e a utilização de competências cada vez mais complexas, pelo que a formação desempenha um papel chave neste processo. A formação, actualmente é para as organizações um mecanismo privilegiado de incorporação de novos conhecimentos e competências, ou de melhoria dos já existentes (Pronko, 2006).

No entanto a realidade acima expressa nem sempre se manifestou, a formação como ferramenta de desenvolvimento do potencial humano tem sofrido ao longo dos tempos um forte impulso e um desenvolvimento e reconhecimento bastante acentuados como se poderá observar no próximo ponto.

### **1.1) Mudança de paradigma: O capital humano**

O século XX foi vítima de uma revolução a nível tecnológico apenas comparável à revolução industrial. A grande diferença entre ambas é que esta nova revolução assume proporções mundiais e acontece numa velocidade superior. São desenvolvidas a cada instante novas tecnologias que através de modernos canais de comunicação, como a Internet, logo são disponibilizadas para o mercado. Além disso, o mundo experimenta a diminuição de barreiras alfandegárias e a criação de mercados de comércio livre, ficando o acesso a estas novas tecnologias cada vez mais facilitado (Stepansky & França, 2008).

Estes aspectos levaram as organizações a constatar que as inovações tecnológicas actualmente não são o factor diferencial entre elas, uma vez que as empresas com facilidade obtêm novas tecnologias. Tal facto levou a uma mudança do paradigma e à passagem do enfoque para os Recursos Humanos (RH), começando os mesmos a serem encarados como o grande diferencial entre as empresas. São eles os responsáveis pela administração, produção de bens/serviços e relacionamento com os clientes, actividades de fundamental importância para o sucesso e a continuidade das organizações (Velada, 2007).

Para muitos autores, tais mudanças caracterizam a passagem da Era Industrial para a Era da Informação. Na opinião de Chiavenato (1996) citado por Mâsih (1999) enquanto na



Era Industrial o principal enfoque da vantagem competitiva era colocado na capacidade das empresas desempenharem uma determinada função eficazmente e na disponibilidade de equipamentos e capital, as organizações da Era da Informação dão ênfase ao conhecimento e a um conjunto de habilidades. Tais habilidades devem ser constantemente elaboradas e desenvolvidas com o intuito de suprir as necessidades decorrentes das oportunidades do mercado. Deste modo, os processos de desenvolvimento de RH passam a ser elementos essenciais na agilidade necessária para o aproveitamento dessas oportunidades.

Segundo Campos (1995) citado por Marques (2007) a justificação para esta mudança encontra-se no facto do campo de actuação dos seres humanos ter deixado de se centrar no poder físico, passando a concentrar-se no poder do conhecimento. Desta forma, de todos os aspectos considerados fulcrais para a produtividade: tecnologia, equipamentos, matéria-prima e pessoas, são as pessoas o mais importante, pois são estas que têm a capacidade de lidar com todos os outros factores (Mâsih, 1999).

Posto isto, justifica-se o crescente investimento nos Recursos Humanos para aumentar as suas competências e capacidades, para através destas, ser possível modernizar as empresas. O principal alvo de atenção de uma organização deve então direccionar-se para o homem, pois, além de idealizador, é o executor de todo o sistema produtivo e das várias actividades alusivas à gestão empresarial (Chen, 2003).

Uma das estratégias utilizadas para aumentar o potencial dos colaboradores é a formação, uma vez que esta permite ao trabalhador adquirir um conhecimento adequado do funcionamento e das potencialidades dos modernos recursos tecnológicos e proporciona através do seu enriquecimento pessoal e profissional, uma maior responsabilização e capacidade de resposta relativamente aos problemas que ocorrem no seu quotidiano (Pereira, 1996).

## **1.2) Evolução do Conceito de Formação**

O conceito de formação tem evoluído ao longo dos tempos em concordância com as formas de se encarar os Recursos Humanos e a sua importância. De acordo com diversos autores existem cinco períodos que caracterizam a evolução da maneira de se entender a formação até à actualidade: Escola Clássica, Escola das Relações Humanas (Teixeira, 1997; Mâsih, 1999), a Abordagem Socio-técnica (Mâsih, 1999), a Abordagem Contigêncial e a Abordagem Política (Noe, 2000 cit. *in* Baptista, 2001).

Com a Escola Clássica a formação tinha como único propósito, o de preparar o trabalhador para alcançar o índice de produtividade mais elevado possível. A formação era vista como uma ferramenta que podia corrigir alguns aspectos físicos do trabalho, não tendo em consideração diversos pontos avaliados actualmente como centrais, como é o caso dos factores sociais. Esta perspectiva está associada a uma forma economicista de encarar o

ser humano, onde se defende que o homem trabalha apenas com o intuito de ganhar dinheiro, para assim poder satisfazer as suas necessidades básicas. O trabalho devia ser simples e específico, sendo executado por especialistas de uma dada tarefa (Teixeira, 1997).

Posteriormente surgiu a Escola das Relações Humanas numa tentativa de corrigir a desumanização até então vigente no local de trabalho. A formação adquire uma nova amplitude, estando tal evolução intimamente relacionada com a nova concepção da natureza do ser humano, proposta por Elton Mayo, que começa a ter em conta para além dos aspectos físicos, os factores psicossociais como determinantes para o indivíduo (Mâsih, 1999).

Nesta teoria a formação visa essencialmente o bem-estar social do trabalhador e não apenas o aumento da produtividade, visto que se entende que o nível de produtividade não é apenas determinado pela capacidade física ou psicológica, mas também pelas normas sociais e expectativas que as envolvem (Teixeira, 1997).

Mais tarde a abordagem sócio-técnica revolucionou a cultura empresarial com a aplicação do conceito do sistema aberto de Ludwig von Bertalanfly (1981), que leva a empresa a adoptar uma posição de constante adaptação ao meio que a envolve (Mâish, 1999)

A teoria citada foca-se na necessidade de manter o equilíbrio interno como aspecto central para proporcionar à organização a adaptabilidade que a mesma precisa, o que transpõe a formação profissional para um nível superior de atenção dos dirigentes (ibidem).

Todas as inovações que cada uma das abordagens proporcionaram, quer na maneira de se encara os recursos humanos, quer na forma como a formação é percebida, levou ao aparecimento da abordagem contingencial. Esta surge no período após a II Guerra Mundial e vem vincular a interacção entre a empresa e o ambiente, defendendo que esta é o produto do meio externo que a envolve (Morgado, 1996, cit. *in* Baptista, 2001).

Baptista (2001) destaca os trabalhos de Joan Woodward (1916-1971), que ao analisar o impacto da variável externa tecnologia, conclui que a eficiência e a eficácia das organizações eram determinadas pela capacidade de ajustamento aos modelos de produção que se encontravam totalmente dependentes a nível estrutural da componente tecnologia. A variável tecnologia começou então a ser percebida como uma variável explicativa, independentemente dos modelos organizacionais utilizados, partindo do pressuposto de que esta não se restringe apenas aos equipamentos, abarcando também a matérias-primas e os recursos humanos.

Neste prisma, a formação é vista como um elemento regulador, essencial às empresas que se encontram pela primeira vez num ambiente externo com um ritmo

alucinante de mutações a todos os níveis: social, económico, político, tecnológico e cultural. Assim a formação é detentora de uma forte evolução, uma vez que se começam a definir as políticas de formação inicial, destinadas à interiorização dos valores da organização e as políticas de formação contínua, que objectivam a adaptação constante da empresa aos novos condicionalismos. Acredita-se que as empresas são mais eficientes, quanto maior for a sua capacidade de adaptação às mutações externas, tornando-se o factor humano decisivo (Baptista, 2001).

Outra abordagem muito referida na literatura é a política, que defende primeiramente o conceito de poder. Este conceito não deve ser apenas analisado no sentido tradicional de hierarquia formal, tendo-se o cuidado de encarar o poder em outras áreas como: a divisão do trabalho, o processamento de informação, o processamento de tomada de decisão e a interacção entre organização e envolvente externa. Neste sentido atribui-se um maior poder aos colaboradores, aumentando a sua autonomia e responsabilidade para com a organização. Este conceito assume-se como um elemento essencial para a concretização da estratégia de uma empresa, dado que é fulcral no comportamento dos indivíduos e dos grupos que a constituem. Perante esta situação, facilmente se constata que a formação deixa de ser vista como uma mera actualização de conhecimentos para se tornar um motor do desenvolvimento dos recursos humanos (Teixeira, 1997).

Reflectindo-se ainda um pouco sobre a maneira como a formação na actualidade é percebida, salienta-se que há alguns especialistas que adoptam uma visão “micro” deste processo ao considerarem a formação como uma estratégia que visa munir os profissionais com o desempenho desejável, em relação aos trabalhos realizados. Contudo, a maioria dos estudiosos visualiza este processo como um investimento empresarial nos seus recursos humanos, para prover a equipa com competências e conhecimentos que lhe possibilitem a realização mais efectiva do seu trabalho e consequentemente sirvam como uma alavanca de crescimento e desenvolvimento organizacional, sendo este enfoque uma visão “macro” da estratégia, formação (Cavalcante, 2003).

Em suma as diversas teorias anteriormente apresentadas são o reflexo de várias eras do pensamento e evidenciam que as empresas têm vindo a evoluir na forma como se organizam (cf. Tabela 1).

*Tabela 1: Diversas Eras de Pensamento*

		Orientação da Produção	Orientação do Mercado	Orientação da Sociedade
Período Aproximado	Século XIX	1ª Metade do Século XX	2ª Metade do Século XIX	Século XIX
Tipo de Gestão dos Empregados	Tradicional	Administrativa de Pessoal	Previsional de Recursos Humanos	Investimento Humanos/ Estratégica de Pessoas
Disciplina Emergente	—	Engenharia	Economia/Gestão	Ciências Sociais e Humanas
Focagem Empresarial	Lucro	Eficiência	Eficácia	Efectividade
Forma Organizacional	Lucro	Funcional	Divisional/Matriz	<i>Network</i>
Núcleo Estratégico	Área Técnica	Área Técnica	Área Económica	Área Social

Fonte: Adaptado de Baptista (2001)

A tabela anterior retrata de uma maneira sintética as mudanças ao nível da caracterização das organizações, dos seus métodos de trabalho e dos seus principais objectivos, focando-se nas alterações ao longo das várias décadas, desde os finais do século XIX até aos dias de hoje. Desta forma, com a tabela pretende-se resumir as várias teorias acima mencionadas, dando ênfase a alguns aspectos ainda não referenciados de forma explícita, que em seguida serão expostos.

Em síntese denota-se que o lucro é o objectivo central das empresas do final do século XIX. A estratégia da empresa assentava na sua área técnica, sendo normalmente a sua produção restrita apenas a um produto e a gestão de pessoal ia pouco além da actividade de controlo do mesmo.

A mudança dos condicionalismos estruturais e conjunturais obrigou as organizações a adaptarem-se, o que resultou numa mudança na forma como se gera e encara os colaboradores. Na primeira metade do século XX, a engenharia ocupa agora um lugar de extrema saliência dentro das empresas. Tal acontece porque o núcleo estratégico ainda se encontrava centralizado na área técnica. Mas apesar desta centralização no aspecto anteriormente referenciado a gestão do pessoal passou a ter um cariz mais administrativo.

Posteriormente ao período após II Grande Guerra impulsionou-se uma série de evoluções nas mais variadas áreas científicas. Morgado (1996) citado por Baptista (2001) relata este fenómeno como uma destruição criadora que influenciou todos os processos da

empresa. As orientações das organizações, dirigidas até à data para o produto, viraram-se para o mercado, obrigando a uma mudança na área estratégica das empresas, que se começam a direccionar para o mundo da economia e da gestão. A preocupação empresarial passou a centrar-se na eficácia, sendo os recursos humanos geridos com base em estratégias que têm como intuito conseguir dar respostas às mudanças que ocorrem no ambiente externo às mesmas.

A partir do século XXI as ciências sociais e humanas assumiram um papel de maior relevo dentro da empresa. Tal acontece devido ao reconhecimento do potencial humano e ao destaque da organização ser constituída por pessoas que trabalham para um mesmo fim. A gestão de pessoal passa a ser sinónimo de investimento humano, sendo abandonada a ideia de que o capital de uma organização tem de apresentar, predominantemente, um cariz financeiro.

Daqui, poderá ser tirada a conclusão de que a formação profissional adquire um papel cada vez mais determinante na actividade das várias organizações, e que isso acontece fundamentalmente por duas razões: (1º) porque constitui um investimento, dentro do presente quadro estrutural; (2º) porque o ritmo de alterações conjunturais assumiu tal rapidez que a estagnação se tornou sinónimo de extinção (Baptista, 2001).

Embora esta tese, até agora, se tenha debruçado de uma forma implícita, sobre o conceito de formação e sobre a sua actual relevância, anteriormente ao foco destes aspectos de uma forma concebida e explícita proporcionando ao leitor um bom suporte teórico, será feita uma breve caracterização de alguns conceitos que por vezes se confundem com o processo em estudo.

### **1.3) Formação Profissional, Desenvolvimento e Educação**

Na grande maioria das vezes a literatura científica diferencia os conceitos de formação, desenvolvimento e educação, uma vez que se acredita terem objectivos diferentes. Nadler (1984) citado por Silva (2006) distingue os mesmos através do seu alvo de actuação. Enquanto a formação se engloba numa aprendizagem relacionada com o trabalho do indivíduo; a educação pretende ser uma qualificação do colaborador para ocupar futuramente diferentes postos de trabalho; e o desenvolvimento é percebido como uma aprendizagem destinada ao crescimento do indivíduo, que não se encontra relacionada especificamente nem com o trabalho actual nem com o trabalho futuro.

Por sua vez, Baptista (2001) afirma que a distinção entre educação, desenvolvimento e formação reporta-se ao nível de generalidade. A educação seria geral e se destinaria ao homem na sua totalidade, enquanto a formação seria específica e estaria voltado para a situação de trabalho e o desenvolvimento para áreas específicas do comportamento e situação social do sujeito.

Uma perspectiva com um intuito diferente das mencionadas, como será perceptível através da análise de tabela (cf. Tabela 2) é a do autor Booge (1980) citado por Mãish (1999). Este autor defende que existem diferenças nestes constructos a vários níveis: objectivo, enfoque, responsabilidades, resultados esperados e o tempo em que se pretende que a intervenção tenha efeitos.

*Tabela 2: Diferenciação dos conceitos: Educação, Desenvolvimento e Formação*

	Educação	Desenvolvimento	Formação
Definição	Processo através do qual a série potencial de capacidade do homem é estimulada e aumentada	Processo de crescimento integral do homem, a expansão da sua habilidade de utilizar totalmente as suas capacidades e aplicar o seu conhecimento e experiência para a solução ou resolução de novas e diferentes situações	Processo de efectuar mudanças no comportamento do homem, aplicado na aquisição de habilidades relacionadas com a sua tarefa
Objectivo	Fornecer conhecimentos, habilidades e valores necessários para viver com sucesso, mais a habilidade de manejar com eficácia novos dados e situações mutáveis	Suprir habilidade, conhecimentos e atitudes específicas para o desempenho de tarefas futuras, num processo de crescimento contínuo	Suprir habilidades, conhecimentos e atitudes específicas, necessárias para desempenhar tarefas específicas, dentro de padrões de produtividade estabelecidos
Enfoque	Homem – prevê aplicação futura da aprendizagem actual	Necessidade e potencial do indivíduo + tarefa e cargo futuro - preventivo. É um meio de evitar que apareça um problema de produção	Necessidade da tarefa/cargo actual – é um meio de se resolver um problema de produção
Responsabilidades	Sistema escolar – publico e privado	Empresa – através de todos os níveis de chefia, assessorados pelo órgão de formação	Empresa – através de todos os níveis de chefia, assessorados pelo órgão de formação
Resultado Esperado	Homens que continuamente e eficazmente processam informação	Homens preparados para ocupar os cargos-chave dentro da organização na qualidade, quantidade e época necessária	Homens que desempenham tarefas específicas, atendendo aos padrões de produtividade, de maneira a realizar metas pré-estabelecidas
Tempo	Longo prazo	Médio/longo prazo	Curto prazo

Fonte: Dados adaptados de Booge (1980) citados por Mãish (1999)

Numa análise à tabela é possível verificar que, no referente à educação esta tem como objectivo dotar os indivíduos com conhecimentos e habilidades para desta forma, o mesmo conseguir lidar com novas informações e situações mutáveis a longo prazo. A educação é vista como sendo da responsabilidade do sistema escolar, tendo um enfoque numa previsão de utilização futura dos conhecimentos obtidos. O que se pretende com este processo é que os sujeitos que foram alvo do mesmo consigam continuamente se adaptar e obter novas informações.

O desenvolvimento tem como intuito que os sujeitos adquiram habilidades e competências específicas para o desempenho de tarefas futuras, num processo de crescimento contínuo, tendo então objectivos a médio prazo. A responsabilidade deste processo é da organização, uma vez que pretende que os seus funcionários estejam preparados para ocupar cargos chave dentro da empresa.

Por último, a formação objectiva capacitar os indivíduos com as habilidades e conhecimentos para o desempenho de tarefas específicas, sendo o seu enfoque nas necessidades de tarefa/cargo actual. A formação segundo o autor em causa é encarada como um mecanismo de resolução de problemas de produção. Desta forma, o desenvolvimento é da responsabilidade da empresa e tem objectivos a curto prazo. Pretende-se então que os colaboradores desempenhem tarefas específicas atendendo aos padrões de produtividade e às metas pré-estabelecidas.

Através de tudo o descrito anteriormente, facilmente se aceitará que a visão do autor (Booge, 1980 cit. *in* Mâish, 1999) é limitativa em relação ao processo de formação, encarando-o como uma mera ferramenta de resolução de problemas de produção. Contudo, na actualidade, a formação adquiriu um lugar de destaque nas estratégias empresariais, sendo usada não apenas para a simples resolução de problemas, mas também como forma de intervenção num vasto leque de outras temáticas.

#### **1.4) Formação Profissional: Uma Ferramenta Estratégica para as Organizações**

Na actualidade é comum falarem-se de conceitos como mudança e turbulência quando se caracteriza as sociedades emergentes e muito particularmente, o seu contexto empresarial. Qualquer que seja o ritmo da mudança e o seu nível (social, económico ou tecnológico) é nos dias de hoje tão frequente, que coloca em risco a sobrevivência das empresas, o seu crescimento e eficácia (Garavan & McCarty, 2008).

Também a concorrência cada vez mais perversa, implica uma cultura organizacional cada vez mais estratégica e de ruptura com os modelos organizacionais anteriores, virados para dentro à procura de uma economia de escalas e sem preocupações com as variáveis do ambiente. Neste quadro de metamorfoses organizacionais, o processo de promoção de

competências técnicas nas organizações e nos seus recursos humanos, pressupões novas e exigentes respostas formativas (Fiato, 2006).

Como tal, as organizações para garantirem a sua subsistência encontram-se dependentes da sua capacidade de adaptação e de resposta cada vez mais rápida e estratégica ao meio envolvente. Esta situação implica algumas alterações na forma de pensar dos gestores, nos métodos de trabalho e uma aposta na qualificação e formação contínua dos seus colaboradores (Pereira & Brito, 1998).

Esta estratégia no seu sentido mais lato é definida por Augusto, Silva, Santos e Martins (1991) como “o conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica” (p. 23). A esta definição deveria ser acrescentado o papel que quotidianamente a formação possui no referente ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Neste ponto de vista, salientam-se os objectivos da formação, que se encontram relacionados com a melhoria do desempenho do indivíduo ou de uma equipa do trabalho, a fim de: (1º) superar determinadas limitações aparentes; (2º) preparar as pessoas para o exercício de trabalhos que requerem novos conhecimentos, habilidades e atitudes e (3º) reajustar o trabalho em virtude da introdução de novas tecnologias. Segundo o autor, estes aspectos devem estar sempre baseados nos princípios, directrizes e metas organizacionais, bem como na análise das tarefas e dos indivíduos (ibidem)

A estes objectivos Teixeira (1997) acrescenta que a formação deve proporcionar: (1º) a integração e realização sócio-profissional dos colaboradores, de maneira a prepará-los para o desempenho dos vários papéis sociais, nos diferentes contextos da vida, nomeadamente o do trabalho; (2º) tentar adequar ao máximo o trabalhador com o seu posto de trabalho, tendo-se em atenção as capacidades pessoais do colaborador, a mobilidade profissional e a definição e redefinição constante dos perfis profissionais do presente e do futuro; (3º) a promoção e a igualdade de oportunidades de acesso à formação, profissão e ao emprego, numa tentativa de diminuir a exclusão social; (4º) modernização e desenvolvimento das organizações, da sociedade e da economia; (5º) fomentar a criatividade, a inovação, o espírito de iniciativa e da capacidade de relacionamento.

As empresas nesta lógica têm o dever de proporcionar aos trabalhadores uma formação específica que sirva para fazer face aos desafios da organização e do actual posto de trabalho, mas também têm a responsabilidade de propiciar uma formação mais ampla que contribua para o enriquecimento da pessoa como um todo (Bernardes, 2008). Posto isto, o processo em causa deve tentar cumprir sempre um duplo objectivo, o de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e ainda o de permitir uma melhoria do desempenho organizacional (Jamal, 2008). Os benefícios alcançados surgirão



então não apenas para a organização, mas também para o indivíduo e para a sociedade em geral.

A par da crença que coloca a formação como um aspecto fulcral para o aumento do potencial dos colaboradores da empresa, surgem os investimentos na formação que têm tido um crescimento exponencial (Garavan & McCarty, 2008).

Ao nível nacional, segundo o Inquérito à Execução das Acções de Formação Profissional - 2004 (Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP), 2006) citado por Jamal (2008), os custos da formação nas empresas no ano de 2004 rondaram os 201 milhões de euros. Outro aspecto que também nos mostra os crescentes investimentos realizados nesta área é o facto de entre os anos 2000 a 2004, o número de horas de acções realizadas ter sofrido um acréscimo de 16,7%, reforçando a ideia da crença da formação como estratégia de melhoria de desempenho dos colaboradores e o consequente aumento da produtividade.

Por sua vez a nível internacional o cenário é semelhante, notando-se igualmente o crescente uso desta estratégia. Isto pode ser exemplificado pelo caso dos E.U.A., onde as organizações investem cerca de 200 biliões de dólares anualmente em formação (Bunch, 2007 cit. *in* Jamal, 2008).

Um aspecto a salientar é que este crescimento não foi acompanhado, por parte das empresas, por um esforço equivalente para se entender que tipo de impacto os programas de formação profissional ou outro tipo de intervenções, exercem nas organizações (Chen, 2003).

De facto, não há estudos suficientes que validem a crença de que a formação melhora o desempenho individual e a produtividade organizacional, pelo que se torna pertinente questioná-la do ponto de vista da eficiência desenvolvimental e dos investimentos realizados pelas organizações (Velada, 2007).

Para se garantir uma maior eficiência dos programas formativos, bem como um aumento das probabilidades dos resultados alcançados irem ao encontro dos objectivos pretendidos, deve-se ter em consideração um conjunto de cuidados relativos à preparação da formação, bem como à sua avaliação, que em seguida serão desenvolvidos.

### **1.5) Planeamento da Acção de Formação**

Uma das características centrais das actividades formativas refere-se à forma como os programas formativos são concebidos. Segundo Noe e colaboradores (2006) citados por Velada (2007) o processo de concepção de uma acção de formação diz respeito a uma abordagem sistemática no desenvolvimento de programas formativos, a qual se baseia em seis passos, que vão muito além da escolha do método de formação mais actual:

1. Diagnóstico das necessidades de formação;
2. Preparação dos formandos para a formação;
3. Criação de um ambiente de aprendizagem;
4. Desenvolvimento de um ambiente de transferência da formação;
5. Selecção do método de formação;
6. Avaliação da formação.

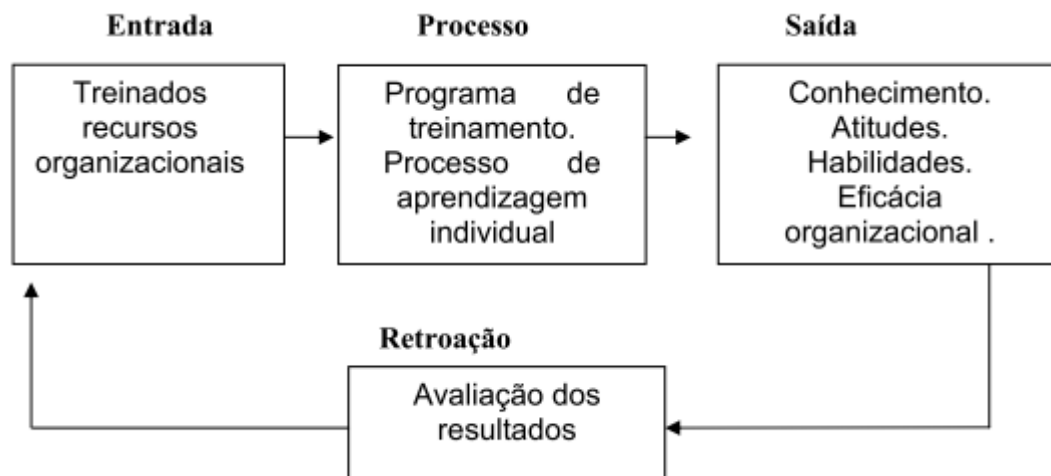
De uma forma mais geral e abrangente, existem três etapas que são consideradas por vários autores (Silva, 2006; Velada, 2007; Jamal, 2007; Marques, 2007; Chen, 2003; Teixeira, 1997; Cavalcante, 2003) como os pilares para o desenvolvimento de uma acção de formação. São elas:

1. O diagnóstico das necessidades de formação (aspecto imprescindível para se verificar as áreas em que é necessário intervir);
2. A realização da formação (que engloba o planeamento da formação);
3. A avaliação de formação (para verificar se os objectivos foram alcançados e se existiu um assimilar dos conhecimentos por parte dos formandos, assim como uma aplicação dessa aprendizagem para o local de trabalho).

Segundo Goldstein (1991) os programas de formação devem encontrar-se em interacção com o sistema da organização e são directamente afectados pelo mesmo. O suporte organizacional é outro aspecto que deve ser tido em atenção, visto que tem sido relatado como crucial para a transferência das habilidades adquiridas na formação (Silva, 2006).

Anteriormente à apresentação e a uma breve caracterização de cada uma das fases consideradas pela maioria da literatura como sendo de extrema relevância para a eficácia da formação, mostra-se relevante salientar o ponto de vista de Chiavenato (2000) citado por Cavalcante (2003) que compara o processo de formação a um modelo de sistema aberto, cujos componentes são: entrada, processo, saída e retroacção (cf. Figura 1). Isto acontece porque existe um conjunto de *inputs*, que são alvo de intervenção por parte da empresa e que dão origem a *outputs*, sendo este um processo contínuo.

Figura 1: Etapas do processo de formação



Fonte: Adaptado de Cavalcante (2003)

### 1.5.1) Diagnóstico de Necessidades de Formação

Para um programa formativo ser o mais eficaz possível torna-se relevante a execução de um diagnóstico das necessidades para se verificar se a formação é ou não precisa numa determinada organização, tendo em conta os seus objectivos e planos estratégicos.

A própria retórica da empresa em referir que foram investidas grandes quantidades de horas ou valores financeiros na formação como uma mais-valia para a sua prosperidade, deixam de ter significado prático, caso não seja realizada uma pesquisa de levantamento das necessidades e carências da organização, para desta forma orientar tais recursos. É fundamental um cuidado especial com o que Leitão (1996) citado por Mâsih (1999, p. 52) define como *Síndrome do Treinamento*, que para o autor significa “ utilização indiscriminada desta intervenção, sem se levar em conta se existe de fato necessidade para tanto e sem se proceder a efetiva análise da sua validade [...] parece que os especialistas da área (de RH) tendem a utilizar o treinamento de maneira indiscriminada [...] apesar de o treinamento constituir presença marcante no cenário das organizações, é possível observar, muitas vezes, ser considerado como um fim em si mesmo, cujo evento por ele mesmo supera os resultados a que se deveria propor”.

O autor acima citado chama a atenção para várias vezes se usar a formação de forma indiscriminada, realçando-se o facto de em diversas empresas não existir uma análise prévia, que constate se é necessário ou não o uso desta estratégia como forma de intervenção nos mais vários níveis.

Assim, o levantamento das necessidades de formação deve ser percepcionado como a primeira etapa do plano formativo. Esta fase serve de “guia” para as restantes

etapas e viabiliza todo o processo de formação, identificando as carências da organização. É imprescindível ter-se em consideração que o objectivo desta fase não se restringe a detecção e resolução de problemas, tendo também como objectivos o evitar de problemas futuros e o desenvolvimento de competências (Cavalcante, 2003).

Para se averiguar se é necessário ou não a formação pode ser realizada uma análise a três níveis: individual, organizacional e da função. Este processo de análise é denominado pela literatura como o Modelo de Análise Organização – Tarefa – Pessoa (Macian, 1987 cit *in* Mâsih, 1999; Velada, 2007).

Geralmente a análise para a constatação das necessidades de formação inicia-se pelo nível de análise organizacional. Tal escolha deve-se ao imperativo de adaptar a formação às estratégias da empresa, a médio e longo prazo, bem como aos recursos que a organização dispõe para a realização deste processo (Jamal, 2008)

Seguidamente temos a análise individual que pretende compreender até que ponto é que existem problemas de desempenho das funções, bem como se estes se devem à falta de conhecimentos e/ou competências ou a outros factores externos que influenciam o desempenho. Quando a formação é encarada como a melhor solução para a resolução dos problemas identificados, deve ser realizada a análise individual e a identificação dos colaboradores que irão frequentar a formação e o seu grau de preparação para a realizar (Silva, 2006).

Por último a análise da função visa reconhecer quais as funções que necessitam de ser desenvolvidas e quais os aspectos a considerar para melhorar a performance profissional dos formandos (Velada, 2007).

Embora o modelo referido ainda seja actualmente bastante aceite, muitas críticas já lhe foram apontadas. Sobretudo por este modelo se focar na formação como um meio de resolução de défices de desempenho dos colaboradores, dando pouco ênfase a esta estratégia como um possível “motor” para a melhoria contínua do desempenho (Taylor & O’Driscoll, 1998 cit. *in* Velada, 2007).

Para além desta pertinente crítica outra que frequentemente lhe é apontada é o facto de o modelo não especificar como é composta a recolha da informação para analisar as causas dos problemas de desempenho e decidir quando a formação é necessária (Pereira & Brito, 1998).

No que diz respeito às diversas ferramentas utilizadas para o levantamento das necessidades, a pesquisa bibliográfica vai ao encontro das apresentadas por Ferreira (1994) citado por Mâsih (1999). Este autor afirma que devem ser preferidos para a realização deste processo as seguintes ferramentas:

1. Questionários (que devem ser constituídos por perguntas curtas e objectivas, permitindo respostas curtas e planeadas);

2. Entrevistas (devidamente planeadas e preferencialmente no local de trabalho do entrevistado);

3. Conversas informais (que não devem ser desvalorizadas, uma vez que as informações aqui recolhidas, certamente não seriam contactáveis por outro meio);

4. Comitês de formação (tem como responsabilidade identificar as necessidades de formação, avaliar o desempenho e analisar os resultados; as actividades deste grupo devem ser realizadas em parceria com as actividades quotidianas dos indivíduos que o constituem);

5. Workshop (devem ser reunidos grupos com o intuito de aprimorar as suas actividades, através de práticas reais das suas funções. Consoante são expostos os trabalhos devem ser identificada as necessidade de formação ou no indivíduo ou no próprio grupo. Os workshops permitem ainda detectar carências relacionadas com a compreensão dos objectivos ou procedimentos da organização);

6. Análise da organização (para detectar falhas em questões pertinentes como planeamento confuso, má divulgação das funções, objectivos de corporação mal definidos, entre outros aspectos do mesmo cariz).

Depois de concluída a avaliação das necessidades de formação e encontrada a justificação para o seu uso, enquanto factor de progresso organizacional naquele período de tempo específico, o próximo passo a ser dado é a execução da formação, que deve ser realizada tendo como suporte uma série de cuidados.

### **1.5.2) Realização da formação**

Um dos aspectos que desde o início da preparação de um plano formativo e da sua execução deve ser avaliado é o público para o qual a mesma se destina. Assim, para além de se atender aos objectivos do uso deste processo e às estratégias implícitas da empresa, os formandos com as suas características singulares têm de ser sempre considerados.

Quando se pensa numa formação nunca se pode esquecer para quem ela se destina, uma vez que só assim esta pode ser preparada convenientemente. Tanto os métodos utilizados como os conteúdos formativos expostos devem ser moldados ao público para o qual esta está destinada (Cavalcante, 2003).

Um outro factor que muitos autores indicam como central na realização da formação é a importância de um responsável consciente do seu papel, dos factores que devem ser considerados, dos cuidados que devem ser tidos, bem como a cultura da própria empresa (ibidem).

Contudo, na maioria da revisão bibliográfica feita, o aspecto que mais se salienta quando se fala nos processos essenciais para a boa execução da formação, é sem dúvida a

selecção dos métodos a utilizar. Posto isto, de seguida será efectuada uma pequena resenha acerca dos métodos de formação.

A maior parte da literatura sobre a avaliação dos métodos formativos procura saber o porquê de um determinado método, ou a combinação de vários métodos, facilitar a aprendizagem e transferência dos conhecimentos, habilidades e aptidões para o local de trabalho. Outros autores centram-se sobretudo na procura de como cada método pode ser utilizado de forma mais eficaz de acordo com a sua especificidade. Contudo, é notória uma crescente concordância entre os autores no que diz respeito ao facto da escolha do método mais adequado, estar intimamente relacionada com os objectivos da formação, as características dos formandos e os critérios de eficácia seleccionados.

Segundo Noe e colaboradores (2006) citado por Velada (2007) a escolha do método a usar prende-se essencialmente com uma tentativa de o associar com o tipo de efeito de aprendizagem pretendida (informação verbal, competências intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e competências motoras) que se visa alcançar com a formação.

De forma a cumprir os objectivos formativos e alcançar as estratégias organizacionais ambicionadas com a formação, pode-se utilizar uma série de métodos. Os mesmos, por sua vez, podem ser agrupados em três grandes categorias: métodos expositivos, métodos activos e métodos grupais (Steil, 2002).

Os primeiros (métodos expositivos) são caracterizados por uma atitude passiva dos formandos, no qual estes são meros ouvintes e armazenadores de conhecimentos facultados pelo formador. Estes tipos de métodos são indicados para a apresentação de diferentes filosofias e soluções ou processos alternativos para a resolução de problemas (Jamal, 2008).

Como o próprio nome indica os métodos activos, requerem uma participação continuada e crítica dos formandos. A utilização destes é sobretudo útil no desenvolvimento de competências específicas e para a compreensão da maneira através da qual as competências e os comportamentos podem ser transferidos para o local de trabalho, experimentando assim os diversos aspectos envolvidos na realização de uma tarefa e gerindo os factores interpessoais que surgem no local de trabalho (ibidem)

Por ultimo os métodos grupais têm como principal objectivo o aumento das competências e eficácia das equipas ou do grupo, através da partilha de ideias e de experiências, da construção da identidade grupal e da compreensão das dinâmicas das relações interpessoais e das forças e fraquezas individuais dos restantes membros do grupo (Steil, 2002). Cada uma das categorias dos métodos mencionados deve ser escolhida para um determinado programa, tendo-se em atenção os factores anteriormente descritos.

Antes deste documento teórico se debruçar sobre o terceiro pilar (avaliação da formação), encarado como imprescindível para a elaboração e execução de uma correcta

formação, foi considerado fundamental fazer uma reflexão sobre dois modelos que se focam em questões como a análise da formação centrada na sua concepção e planificação.

### **1.5.3) Modelos de Formação Profissional**

Através da revisão bibliográfica realizada foi possível verificar os inúmeros artigos e estudos realizados tendo por base a formação profissional (Garavan & McCarty, 2008; Holton, 2005; Jamal, 2008; Pereira & Brito, 1998), em alguns associados com outros constructos; noutros fazendo um apanhado da crescente relevância da temática e da sua frequente utilização. Contudo, o que se realça em todos estes artigos é que para além dos inúmeros modelos acerca da avaliação da formação, poucos são aqueles que se debruçam nos processos de concepção e planificação da mesma.

Mesmo assim na literatura existem dois modelos, referidos por Baptista (2001), que em seguida serão apresentados, que se direccionam para a planificação e concepção da formação, sendo eles modelo de Hendry (1991), que se centra nos factores que afectam a realização da formação profissional e o modelo sistémico da actividade de formação profissional, que defende que a formação depende dos objectivos estratégicos da empresa.

O primeiro modelo (modelo dos factores que afectam a formação) sustenta que a ocorrência da formação profissional está dependente de uma série de factores que funcionam como pressões positivas ou negativas. A força catalisadora, que impele as empresas de efectuarem a formação, não está dependente de um factor apenas mas sim da maneira como todos eles reagem aos vários impulsos externos à organização.

O autor agrupou estes factores em quatro categorias centrais: (1) pressão para a competitividade e estratégia da organização; (2) mercado de trabalho externo; (3) os actores internos e os sistemas e por último (4) apoios externos à formação.

O primeiro factor, referente à pressão para a competitividade e à estratégia da empresa, realça que a resposta que as organização dão à pressão para a competitividade, desenvolvendo novos produtos dirigidos a determinados mercados ou mudando a sua tecnologia é considerado o principal aspecto para a ocorrência da formação.

Este modelo postula segundo Cruz (1998) citado por Baptista (2001, p.20) que “o desenvolvimento de grandes orientações definidas nos planos estratégicos obriga a respostas organizacionais (desenvolvimento de novos produtos, mudanças de tecnologia, etc...), cuja concretização passa com frequência, por uma maior actividade de formação profissional. A consolidação de práticas de formação profissional numa empresa é mais facilmente conseguida através de mudanças estratégicas do que por intermédio de medidas avulsas, ou conjunturais de gestão.”

No entanto a utilização da formação como estratégia para colmatar as mudanças está intimamente dependente da sensibilidade dos gestores para apostarem nela. Muitas

vezes mesmo que a pressão para a competitividade exista, a formação profissional pode não ocorrer por inúmeros motivos, como a recessão de custos, a falta de crença na estratégia, entre outros.

Quanto ao factor mercado de trabalho externo (segunda categoria), o mesmo salienta que sempre que se detectam nas organizações lacunas ao nível de algumas competências, as soluções que se mostram como razoáveis são: a contratação no mercado de trabalho externo de sujeitos com o perfil pretendido e as competências desejadas, ou então, o fornecimento destas mesmas competências aos fornecedores já existentes. Perante este panorama a empresa terá de avaliar e de fazer um balanço de qual das situações irá adoptar, tendo em conta a escassez do mercado de trabalho ou das competências procuradas.

O modelo indica ainda três forças que ocorrem na interacção entre o mercado de trabalho interno e o externo e que se mostram como um incentivo à ocorrência da formação profissional, sendo eles: (1) a redução do número de trabalhadores; (2) o alargamento do número de trabalhadores; (3) a tradição de recrutamento de qualidade e de retenção de pessoal.

No que se refere ao terceiro aspecto (actores internos e sistemas) este é definido, segundo Hendry (1991), por um conjunto de cinco factores:

1. Implicação dos diferentes níveis de gestão e cultura da empresa (quando a cultura da organização acredita no valor da formação, sendo-lhe favorável, a mesma traduz-se num aspecto positivo para o desenvolvimento das actividades relacionadas com esta);

2. Estruturas de formação na empresa (é fundamental que exista uma estrutura de apoio à formação que lhe assegure uma articulação com os planos estratégicos da organização, para evitar que a mesma ocorra de forma despropositada e descoordenada);

3. Constrangimentos financeiros e de tempo (os factores tempo e dinheiro são geralmente uma força inibidora para a realização da formação profissional, uma vez que nos momentos em que existe uma maior necessidades de formação (conjunturas de mudanças) também é a altura em que as restrições orçamentais e temporais são mais severas;

4. Envolver as chefias directas (a saída do trabalhador do seu posto de trabalho, para assistir a acções de formação, constitui sempre um problema para a chefia directa que tem ou de o substituir o colaborador para manter a produtividade do sector ou parar a produção. Desta forma, persuadir as chefias dos benefícios da formação profissional será tanto mais difícil quanto a cultura da empresa for avessa a esta prática);

5. O papel dos sindicatos (estes constituem uma força positiva no desenvolvimento de actividades de formação profissional, pois nas ultimas décadas têm pressionado as empresas neste sentido).



Por fim temos os apoios externos à formação (quarta categoria), este facto está bem explicito se pensarmos que cada vez se verifica uma maior exigência por parte dos clientes, o que tem levado as organizações a programas de certificação de qualidade, que são sempre acompanhados por acções de formação.

Para além disto é também de referir que os apoios do estado a nível nacional e internacional em muito têm contribuído para o alargar da realização de formações. Este é assim considerado um factor propulsor de actividades de formação, visto que se trata de uma forma de redução de custos, que pode ser interpretada pela empresa como a possibilidade de apostar mais na qualificação a um baixo custo.

Assim, o modelo acima citado visa chamar a atenção para um conjunto de factores, que em muito influenciam a tomada de decisão por parte da empresa, para o uso ou não desta estratégia de intervenção. Por vezes todos estes aspectos passam despercebidos pelo espectador comum, o que pode gerar reflexões infundamentadas e descontextualizadas da realidade organizacional, acerca do facto da mesma não recorrer à formação ou por outro lado utilizá-la com frequência.

O segundo modelo (modelo sistémico de actividade de formação profissional), salienta que a formação está sobretudo dependente dos objectivos estratégicos da empresa visto serem estes, os indicadores do propósito que a formação vai cumprir dentro da organização.

Para Campbell (1988) e Goldstein (1991) citados por Baptista (2001), o processo de formação tem o seu início com o levantamento das necessidades dos vários sectores da empresa. Só com esta etapa concluída é que se adquire conhecimentos sobre quais os objectivos que se pretendem alcançar e quais os critérios de avaliação que devem ser usados. Após obtida e analisada a informação é possível definir os programas de formação de uma maneira precisa, seleccionando os conteúdos e os métodos indicados para cada um dos sectores da organização.

As características idiossincráticas dos formandos são outro factor que este modelo postula. Segundo o autor, a formação deve ser efectuada atendendo às necessidades específicas dos sujeitos e às suas características pessoais.

De forma a fechar-se o círculo do processo de formação, no final desta deve ser realizada a avaliação dos resultados, que vai permitir verificar se a formação fez frente às necessidades detectadas no início do processo.

Para além de todos os aspectos mencionados, o modelo sistémico de formação profissional salienta também o papel do responsável como aspecto chave para a eficácia do programa formativo. Este actua quer no sistema formativo propriamente dito, quer no intercâmbio deste com os objectivos estratégicos da organização e com as expectativas dos diversos intervenientes. Assim sendo é dada uma igual importância a todos os aspectos

mencionados, defendendo-se que é através da conciliação de todos eles que se pode ter um programa formativo apropriado (Galvão, 1999). Todas as variáveis mencionadas neste modelo sistémico reforçam a literatura geral sobre a concepção dos programas formativos, uma vez que as utilizam, acrescentando uma lógica circular e continua a este processo.

Os modelos apresentados são um forte contributo literário, uma vez que reflectem uma série de aspectos que não devem ser descorados e que muito revelam, quer sobre os mecanismos que influenciam a utilização da formação, quer sobre factores que devem ser tidos em consideração no próprio planeamento e execução da mesma.

No que diz respeito aos modelos alusivos à avaliação da formação, estes serão apresentados e desenvolvidos seguidamente, como sendo um dos aspectos cruciais para o planeamento de uma acção de formação.

Antes do artigo se central no processo mencionado, mostra-se pertinente fazer uma breve reflexão sobre a crescente desfasamento entre a componente teórica e prática no referente à temática da avaliação da formação. Tal situação acontece porque existe teoricamente um forte suporte que indica a importância de se avaliar a formação, por um lado, para se saber se esta foi eficaz e se cumpriu os objectivos pretendidos e por outro para se analisar onde a mesma falhou, para assim ser possível melhorar e/ou aumentar progressivamente a sua qualidade. Contudo, apesar das crescentes exigências das organizações (para saber se os investimentos feitos são vantajosas) e do enfoque dado teoricamente, na prática a avaliação da formação ainda é pouco realizada por parte das empresas e quando é feita centra-se sobretudo num nível básico, como é o caso das reacções, no modelo de Kirkpatrick (1959), que será referido como uma das abordagens mais importantes no processo de avaliação da formação, de seguida descrito.

#### **1.5.4) Avaliação da Formação**

Actualmente é notória uma grande pressão para avaliar a formação, sobretudo devido aos constrangimentos e pressões que as organizações têm vindo a colocar, bem como à dificuldade que existe em conseguir fazer uma avaliação conseguida dos seus resultados da formação. (Caetano, 2007).

A avaliação da formação procura dar resposta a duas questões fulcrais: em que medida foram alcançados os objectivos da formação, em termos de aprendizagem por parte dos formandos; e se o alcance desses mesmos objectivos resulta numa mudança ou melhoria do desempenho profissional dos colaboradores no seu local de trabalho. Isto é, em que medida se verificou transferência da aprendizagem para o local de trabalho (Kraiger, Ford e Salas, 1993 cit. *in* Velada, 2007; Jamal, 2008).

Segundo Goldstein (1989) e Phillips (1991) citados por Velada (2007 p.20) “a avaliação da formação consiste num processo sistemático de recolha de dados e de análise

da concepção, implementação e consequências das acções de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional”.

Quando se pensa na elaboração de uma avaliação da formação, deve-se ter presente a diferença entre avaliar a formação e avaliar a sua eficácia. Enquanto avaliar a formação implica um conhecimento e medição dos resultados que se pretendem alcançar numa acção de formação, avaliar a sua eficácia prende-se com o estudo dos factores organizacionais (individuais e organizacionais) que influenciam o processo de formação antes, durante e depois da mesma ter ocorrido (Kirkpatrick, 1998).

Por sua vez, Jacinto (1995) citado por Galvão (1999) afirma que para se avaliar o processo em causa é preciso ter-se em consideração o levantamento de um conjunto de informações pertinentes, válidas, fidedignas ao nível, quer da concepção, quer da implementação, realizando-se posteriormente uma análise do grau de adequação entre as informações recolhidas e um conjunto de critérios anteriormente estabelecidos que se encontram de acordo com o objectivo fixado.

O mesmo autor também acredita que o processo de avaliação deverá ser desenvolvido em duas fases diferenciadas mas sequenciais: (1) a avaliação deverá incidir sobre a concepção do programa e análise dos factores de enquadramento ou contextuais da formação em que o programa se insere; (2) a avaliação do programa baseia-se na observação sistemática, centrando-se na medida e análise dos efeitos da sua implementação (ibidem).

A avaliação aplicada ao contexto da formação pode ainda ser classificada quanto à finalidade. Neste âmbito, surgem diversos modelos que podem ser enquadrados em três grupos distintos de abordagens: abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definidos; abordagens focalizadas no processo formativo e por ultimo, abordagens relacionadas com os resultados/benefícios da formação (Marques, 2007).

As primeiras (abordagens de verificação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definidos) têm como intuito conferir o cumprimento dos objectivos, resultando na certificação dos saberes adquiridos pelos sujeitos alvo da formação, procurando o controlo da aquisição/desenvolvimento de um determinado saber (Atkins, Smit, Mildred & Pfister, 2005).

Nas abordagens centradas no processo formativo (segunda abordagem) a avaliação assume um carácter regulador da formação, procurando garantir a qualidade do dispositivo da mesma, tendo como intuito o alcance de objectivos pré-estabelecidos (Cavalcante, 2003).

Por último a terceira abordagem (centradas nos resultados/benefícios da formação) é também muito importante pois visa estudar os resultados obtidos, para desta forma concluir os benefícios que a formação trouxe para os formandos a nível pessoal e profissional e também para os próprios contextos de inserção do sujeito (Chen, 2003).

Um aspecto muito considerado e com um peso significativo no que se refere à avaliação da formação são os modelos que lhe servem de base. Uma das abordagens mais referenciadas na literatura sobre a temática consiste no Modelo Hierárquico de Resultados de Formação de Kirkpatrick (1959). Esta taxinomia tem sido a mais aplicada, quer no mundo empresarial, quer na investigação, devido à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os actores envolvidos no processo (Holton, 2005).

O modelo acima referido considera quatro níveis de avaliação: reacções, aprendizagem, comportamentos ou transferência, e resultados (Freitas & Borges-Andrade, 2004). O primeiro nível refere-se à opinião dos formandos em relação ao que eles pensam ou sentem sobre determinados aspectos da formação. Trata-se assim, de uma avaliação “a quente” ou de reacção, uma vez que se baseia mais, nas reacções emocionais e opiniões dos participantes no final da formação, do que propriamente em aspectos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efectuadas. Para se ter acesso às reacções dos formandos são utilizados questionários que pretendem perguntar aos sujeitos o que sentiram e se gostaram, quer da formação quer da prestação do formador. Os questionários mais utilizados neste nível são os que avaliam o grau de satisfação dos formandos em relação a diversos aspectos referentes à formação (Atkins, Smit, Mildred & Pfister, 2005).

O segundo nível corresponde à aquisição, melhoria ou aumento de conhecimentos, aptidões ou competências como resultado da formação, debruçando-se sobretudo no conhecimento declarativo. Geralmente a metodologia utilizada para este nível de análise baseia-se em questionários aplicados após a intervenção, tendo como objectivo central verificar o grau de aprendizagem adquirido pelos formandos. Outro tipo de metodologia utilizada é a demonstração de comportamentos aprendidos por parte dos colaboradores através da realização de exercícios práticos (Holton, 2005).

O terceiro nível da avaliação do modelo de Kirkpatrick (1959) focaliza-se no comportamento, tendo o objectivo de determinar em que medida os formandos utilizam no contexto de trabalho as aprendizagens obtidas na acção de formação. Neste ponto de vista, o termo “comportamento” é usado como referência para ser possível medir o desempenho da função após a formação, este aspecto tem vindo a ser conceptualizado como a transferência da formação (Velada, 2007).

Uma metodologia de avaliação aceitável para verificar a existência ou não de transferência de formação para o local de trabalho, bem como de comprovar se os conhecimentos são mantidos ao longo do tempo é a realização de várias análises que

possibilitem estabelecer uma comparação entre o antes e o após a formação. Tal pode ser feito, através de auto-relatos, representações do próprio, das chefias e dos pares acerca da aplicação das aprendizagens efectuadas pelos participantes na acção de formação (Salas & Cannon-Bowers, 2004 cit. in Araujo, 2007).

Contudo, mesmo neste nível a maioria dos métodos utilizados são os questionários respondidos pelo próprio sujeito, que têm como objectivo avaliar a percepção do formando relativamente à aplicação da formação depois da mesma ter terminado (Marques, 2007).

Por último, o quarto nível representa os resultados da formação para a organização. Neste nível procura-se constatar se os objectivos pretendidos com a formação foram alcançados (cf. Figura 2). A literatura defende que a recolha dos dados é feita através de critérios como os índices de produtividade, a satisfação, o lucro, entre outros que possam servir de indicadores para o sucesso organizacional (Phillips, 1991 cit. in Velada, 2007)

*Figura 2: Modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick (1956)*



Fonte: Dados adaptados de Atkins, Smit, Mildred & Pfister (2005)

O facto de esta tipologia ser tão simples e oferecer um sólido ponto de partida, talvez seja um dos motivos que levou a que, ao longo das últimas décadas tenha havido uma profusão de estudos e discussões, no meio científico e nos trabalhos de investigação nesta área que referenciavam ou se baseavam no modelo mencionado (Atkins, Smit, Mildred & Pfister, 2005).

Através de um estudo concebido em 57 artigos (publicados entre 1959 e 1996) acerca dos modelos de avaliação, concluiu-se que 44 deles englobavam o modelo de Kirkpatrick (1959) ou isolado, ou em associação com outro modelo, constando-se que apenas 13 dos restantes artigos discutiam um modelo que não o de Kirkpatrick (1959). É de

salientar ainda que apenas na última década é que foram desenvolvidos modelos alternativos (Russ-Eft & Preskill, 2001 cit. *in* Velada, 2007).

Embora a abordagem anterior esteja tão presente e seja usada com tanta fluência, há algumas observações críticas que não devem ser descuradas. Os pressupostos que serão descritos baseiam-se na análise de Alligere Janak (1989) citados por Freitas e Borges-Andrade (2004); Baptista (2001) e Velada (2007). A primeira observação centra-se na organização dos quatro níveis de uma forma crescente no que diz respeito ao valor da informação que fornecem. Este ponto é posto em causa, uma vez que nem para todo o tipo de formação é possível avaliar conjuntamente mudanças nos quatro níveis. A segunda advertência prende-se com o pressuposto de que os níveis estão ligados entre si por relações de causalidade, isto é, a formação proporciona no formando reacções que geram aprendizagem, o que por seu turno leva a uma mudança de comportamentos ao nível do desempenho de funções. Parte-se assim do pressuposto que essa mudança de comportamento contribui de forma positiva e significativa para os bons resultados empresariais. Na realidade isto nem sempre acontece porque os níveis de avaliação nem sempre se inter-relacionam directamente.

Um aspecto caricato e que vai ao encontro do mencionado anteriormente, a propósito da existência de diversos modelos de avaliação e do enfoque dado a este elemento teoricamente é o facto de, segundo Velada (2007) as preocupações das empresas em relação à avaliação da formação, como referido anteriormente, serem praticamente inexistente ou então restringir-se superficialmente ao grau de satisfação dos formandos e do conhecimento aprendido pelo colaborador durante o programa formativo. Embora estes aspectos tenham preponderância, a realidade é que por si sós não permitem efectuar inferências acerca dos efeitos específicos da formação no desempenho dos indivíduos no seu contexto laboral. Assim sendo é preciso ter-se em consideração que as reacções positivas por parte dos colaboradores à formação e os mesmos terem aprendido bastante neste processo não é sinónimo de transferência desses conhecimentos para o local de trabalho.

Um outro modelo com uma elevada preponderância neste tema é o de Holton (1996) que conceptualizou a avaliação da transferência da formação centrado no desempenho individual. O autor defende a existência de determinados factores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização como sendo susceptíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções (Ghotguis, 2004).

É importante salientar que Holton teceu várias críticas ao modelo de Kirkpatrick (1959), o que levou a que o modelo do primeiro autor, embora baseado na abordagem mencionada, tenha características muito próprias. A principal diferença entre ambos repercute-se ao nível das reacções. Enquanto no primeiro modelo as reacções têm uma

influência primária, no segundo constituem uma influência secundária. A segunda diferença corresponde ao facto do “desempenho individual” substituir o “comportamento” por ser considerado pelo autor como um constructo mais extenso e um descriptor mais apropriado aos objectivos do desenvolvimento de recursos humanos (Bates, 2004).

O modelo de Holton inclui ainda influências e resultados primários e secundários. As variáveis de intervenção primária constituem as aptidões, a prontidão para aprender, a aprendizagem, o design de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objectivos organizacionais e eventos externos. As variáveis de intervenção secundárias são a prontidão para actuar, as atitudes no trabalho, as características pessoais e o cumprimento da intervenção (ibidem).

Este modelo propõe três resultados primários de uma intervenção formativa: aprendizagem, desempenho individual e resultados organizacionais. Estes resultados são definidos, respectivamente como, o alcance das aprendizagens desejadas num contexto de desenvolvimento de recursos humanos, a mudança no desempenho individual enquanto resultado das aprendizagens requeridas para a função, e resultados ao nível organizacional enquanto consequência da mudança do desempenho individual (Araújo, 2007).

O modelo de Holton (1996) apresenta como vantagens o facto de poder ser utilizado para verificar se as organizações se encontram ou não preparadas para uma intervenção formativa, permitindo providenciar informações que sirvam de guia às intervenções e que antecedem a formação com o intuito de aumentar a sua eficácia. (Jamal, 2008).

O autor do modelo citado menciona também que a maioria das acções de formação não promove as mudanças pretendidas nos locais de trabalho, uma vez que existe uma incapacidade de transferir os conhecimentos adquiridos para o contexto laboral real. Diversas vezes a formação obteve sucesso e os formandos tiveram reacções positivas, contudo quando os colaboradores regressam ao seu posto de trabalho, nenhuma das aprendizagens que foram efectuadas são de facto aplicadas. Assim para se estudar a transferência das aprendizagens é necessário a análise de um conjunto de condições que se verificam antes, durante e depois da formação (Ghotguis, 2004).

Também Baldwin e Ford (1998) construíram um modelo com bastante preponderância a nível da avaliação da transferência (Bruke & Hutchins, 2007). Segundo estes autores, a generalização e manutenção do conteúdo formativo é directamente influenciado por três grandes factores:

1. As características dos formandos, englobando as suas capacidades, personalidade e motivações;
2. O ambiente de trabalho através do suporte e das oportunidades de aplicação; e
3. A retenção da aprendizagem que recebe influencias do *design* da formação e que incorpora variáveis como princípios de aprendizagem, sequências e conteúdo da formação.

O contributo deste modelo reflectiu-se através da realização de diversos estudos que procuraram analisar o impacto das características individuais e das atitudes para com a função e ambiente de trabalho na transferência da formação. No entanto, a literatura aponta uma grande limitação ao modelo de Baldwin e Ford (1998) no que se refere ao conceito de transferência apresentado pelos autores. Estes restringem o conceito em causa à medição da aprendizagem efectiva que ocorre numa determinada acção de formação (Silva, 2006).

Estes são apenas alguns dos modelos que se podem citar no referente à avaliação da formação. Os mesmos dão um forte referencial teórico em relação a este aspecto, realçando conteúdos imprescindíveis para uma correcta e eficaz avaliação. O facto de todos os modelos serem igualmente válidos, no entanto com particularidades específicas, faz com que se levantem uma série de questões que devem ser reflectidas anteriormente à realização da avaliação. Outro factor que deve ser atendido e sempre que possível controlado quando se efectua o processo em causa são os possíveis enviesamentos nas mais diversas amplitudes, como de seguida será realizada uma breve resenha.

#### **1.5.5) Possíveis Enviesamentos no Processo de Avaliação da Formação**

Pelas informações apresentadas anteriormente pode-se concluir que a avaliação da formação é um processo amplo e complexo que supõe a necessidade de recolha de informação em diferentes momentos e em diversos níveis, tendo como intuito a melhoria da formação no seu sentido mais lato. Contudo esta avaliação não está isenta de determinados enviesamentos que devem ser evitados ao máximo para que desta forma se possa garantir com maior precisão a validade dos resultados alcançados.

A título de referência, de seguida é apresentado um conjunto de causas e factores, citados por Araújo (2007), que frequentemente originam a ocorrência de enviesamentos nos resultados.

##### **1.5.5.1) Factores relacionados com a falta de qualidade formativa**

1. Os motivos que levaram à realização da formação não provêm de necessidades estratégicas ou operacionais implícita ou explicitamente diagnosticadas;
2. Os resultados pretendidos não justificam os investimentos realizados;
3. Após a formação, as organizações não proporcionam um contexto favorável para a existência da transferência dos conhecimentos e práticas aprendidas;
4. Ausência de coerência e eficiência nos subsistemas da formação em termos de programas adequados, onde não se privilegiem as actividades em ambientes mais próximos do local de trabalho.



### **1.5.5.2) Aspectos a ter em consideração por parte dos avaliadores**

1. Não realizar juízos de valor centrados nas pessoas;
2. Não utilizar critérios implícitos, ainda que evidentes mas que não foram explicitados em relação à vivência dos formandos;
3. Não atribuir à formação todas as aquisições de capacidades visíveis num determinado momento.

### **1.5.5.3) Possíveis enviesamentos por parte dos formadores**

1. A não existência de critérios comuns e a existência de subjectividades entre os avaliadores deve-se em muitos casos ao facto de não haver critérios comuns entre todos os envolvidos no processo, existindo espaço para apreciações de âmbito pessoal que diminuem a objectividade da avaliação;
2. O conhecimento prévio tende a influenciar a avaliação levando ao surgimento de possíveis juízos de valor, ideias, preconceitos que têm impacto na avaliação;
3. Efeito de halo: refere-se à impressão que um determinado sujeito provoca no avaliador e que no momento de avaliação propriamente dito influencia os resultados;
4. Efeito de ordem de avaliação: este enviesamento refere-se à comparação entre avaliados. Por exemplo, se a avaliação do primeiro indivíduo for considerada como excelente tendenciosamente a do seguinte será mais medíocre;
5. Infidelidade do avaliador: o mesmo avaliador em momentos distintos avalia o mesmo sujeito de forma diferente. Isto está relacionado com o não estabelecimento de critérios precisos e rigorosos.

A diversa gama de enviesamentos referidos não deve ser ignorada quando se pretende realizar intervenções baseadas na formação. Outros factores que também se devem considerar aquando da realização de um programa formativo são todos os aspectos acima mencionados, como o diagnóstico das necessidades, os cuidados vigentes na execução do programa e a efectuação de uma avaliação final. Só através de todo este processo e dos respectivos cuidados é que se conseguirá fazer uma intervenção formativa que vá ao encontro das necessidades do formando e de forma mais abrangente da organização.

Posto isto e depois de realçada a importância da formação nos dias de hoje e a sua crescente utilização pelos mais variados motivos, de seguida será apresentada uma breve síntese acerca de algumas intervenções realizadas nos mais diversos domínios com esta estratégia.

### **1.6) Formação Profissional e as suas múltiplas intervenções**

A formação profissional para além do seu vasto referencial teórico tem também um alargado âmbito de intervenção, enquanto estratégia organizacional. Posto isto, este tópico surge numa tentativa de realizar um breve e sucinto esclarecimento ao leitor sobre a diversidade de problemáticas actuais, nas quais a formação pode ter uma influência positiva, contribuindo para o aumento do bem-estar, do indivíduo, do grupo ou da organização.

A estratégia em causa tem um carácter instrutivo, de divulgação e transmissão de conhecimentos, fulcrais para a realização de uma determinada função, possuindo assim diversas valências, como por exemplo: dotar os sujeitos com determinadas competências (quando estas não existem); desenvolver competências já existentes; divulgar informação e conhecimentos sobre uma determinada área que ainda está em expansão ou sobre uma nova ferramenta de trabalho (Stepansky & França, 2008).

Contudo cada vez mais a formação tem uma área de intervenção superior aquela que foi descrita. Assim para além da vertente referida, o seu âmbito de actuação tem-se direccionado também para a resolução de problemas com um carácter social (Lacerda & Abbad, 2003).

Desta forma, a formação tem sido muito usada na resolução de problemas, como o stress, o *burnout*, o absentismo, os conflitos trabalho-família, sobrecarga de trabalho, gestão do tempo, entre outros (ibidem). Sendo de salientar que o facto da formação, apenas mais recentemente ter-se focado nestas questões, pode estar intimamente relacionado com a realidade do trabalho que hoje em dia se presencia. Actualmente o trabalho tem na vida do colaborador um local de destaque, quer porque o sujeito ocupa a maioria do seu dia no seu local laboral, quer porque o volume de exigências aliados à crescente competitividade faz com que os problemas de nível mais social e psicológico tenham uma maior preponderância.

Só a título de curiosidade, alguns exemplos desta realidade são o estudo de Marques e Moraes (2004) acerca da percepção de eficácia da formação relacionando-a com a alta ou baixa qualidade de vida e os níveis de stress no trabalho. Também Kruger e Heinecher (1998) realizaram um artigo no qual realçam o papel da formação no referente ao aumento da qualidade de vida dos indivíduos. Estes autores referenciam que a obtenção de qualidade passa necessariamente pela orientação, consciencialização e mobilização dos colaboradores, implicando por vezes mesmo, uma mudança na cultura organizacional. Tal situação, leva a que a qualificação dos recursos humanos seja imprescindível para uma mais fácil adaptação dos funcionários e para um aumento do seu potencial. Dentro de todas estas considerações, são válidas intervenções que procurem a optimização do processo referido, sendo neste sentido que a formação obtém um lugar de destaque.

As formações acerca das variáveis enunciadas vão para além da formação interna, existindo formações de carácter profissional em várias instituições acreditadas, sobre estas temáticas.

O processo de formação diversas vezes se encontra associado ainda com a auto-eficácia, a motivação e a satisfação no local de trabalho, na medida em que a mesma proporciona um conjunto de saberes aos colaboradores, que lhes transmite uma maior segurança em relação à execução das suas funções (Alves, Pasquali & Pereira, 1999; Marques, 2007; Velada, 2007 e Lacerda & Abbad, 2003).

De forma sucinta alguns estudos que reforçam a ligação entre os conceitos mencionados são o de Alves, Pasquali e Pereira (1999) que relacionam a satisfação no local de trabalho com a realização de processos formativos. Também Marques (2007) e Velada (2007) fazem um raciocínio interessante nos seus artigos, referindo os conceitos: motivação e auto-eficácia, como sendo em simultâneo influenciadores e influenciados pela formação. Isto é as variáveis mencionadas funcionam como um suporte para a aplicação dos conteúdos aprendidos na formação para o local de trabalho e em paralelo são encaradas como variáveis que são moldadas pela participação dos colaboradores em processos formativos. Um estudo interessante que segue a mesma linha de pensamento, embora se restrinja ao conceito de motivação é o de Lacerda e Abbad (2003).

## **Capítulo II -Transferência da Formação**

A crescente crença na formação como estratégia de desenvolvimento individual e organizacional acima referida, aliada ao elevado investimento que as organizações realizam na formação dos seus colaboradores, leva à necessidade de aferir que tipo de resultados, a mesma tem na ocupação profissional dos seus funcionários e simultaneamente verificar se os investimentos estão a provocar o efeito desejado (Jamal, 2008).

Assim, a área da avaliação da formação ganhou uma maior preponderância, sobretudo ao nível do processo de transferência da aprendizagem e do impacto da formação. Deste modo, começou a ser imprescindível compreender com maior precisão quais as variáveis que realmente afectam o resultado da formação no contexto laboral procurando, as organizações, cada vez mais possuir estas informações aquando da escolha desta estratégia, bem como da sua preparação e realização (Lacerda & Abbad, 2003).

O modelo mais aceite e carismático relativo à temática da avaliação da formação é sem dúvida o de Kirkpatrick (1959), acima referido, posteriormente ampliado por Hamblin (1978), que especifica seis tipos de efeitos dos programas formativos nas organizações: as reacções, a aprendizagem, o comportamento ou transferência, os resultados (Kirkpatrick, 1959), a organização e o valor final (Hamblin, 1978) (Pantoja, Porto, Mourão & Borges-Andrade, 2005). Não se pretende nesta parte do trabalho tecer considerações e explorar cada um dos níveis expostos, visto que tal já foi feito, mas sim reflectir apenas acerca do nível referente ao comportamento que constitui o objecto de estudo desta tese.

O nível do comportamento procura determinar em que medida os formandos aplicam no contexto de trabalho as aprendizagens obtidas na acção de formação. Neste sentido, o termo comportamento é utilizado como referência de medição do desempenho da função após a formação, tendo por isto vindo a ser conceptualizado como transferência da formação (Velada, 2007).

O conceito de transferência é muito complexo o que permite salientar diferentes e importantes aspectos a considerar na sua análise. De facto, o período após a formação, em que o formando retoma a sua função, constitui um factor crítico para que a aprendizagem se mantenha e tenha efeitos reais no desempenho profissional (Pantoja, Porto, Mourão & Borges-Andrade, 2005). Também a evidência de que apenas uma pequena percentagem da formação realizada resulta numa efectiva transferência dos conhecimentos para o trabalho, fez com que este problema tenha actualmente uma elevada relevância, visto que é encarado enquanto actor essencial para se averiguar o sucesso da formação (Montesinho 2002 cit. in Burke & Hutchins, 2007).

Dados provenientes de diversas pesquisas sobre a transferência da formação para o local de trabalho, reconhecem a importância de três grandes categorias de variáveis como

moderadoras de todo este processo: instrucionais, contextuais, e individuais (Wang & Wilcox, 2006; Velada, 2007; Jamal, 2008; Pilati & Abbad, 2005; Russ-Eft, 2002).

As primeiras, as instrucionais, referem-se ao planeamento e execução da formação, existindo diversas evidências que apontam para a importância destas variáveis como preditoras da transferência (Velada, 2007). A segunda categoria, as variáveis contextuais, realçam a importância do papel das condições psicossociais na predição das formações, sugerindo a necessidade dos sujeitos no final das mesmas encontrarem um suporte organizacional propício para a transferência (Pantoja, Porto, Mourão & Borges-Andrade, 2005; Lacerda & Abbad, 2003; González-Benito & González-Benito, 2006; Abbad & Sallorenzo, 2001). A par desta constatação surgem outros estudos que revelam que as variáveis individuais dos formandos também detêm um forte impacto, para que ocorram as mudanças organizacionais desejadas. Acredita-se que as características idiossincráticas dos formandos como é o caso dos aspectos referentes à personalidade e às atitudes, detêm uma forte influência no alcance dos objectivos pretendidos com a formação (Samad, 2007).

Este estudo centra-se ao nível das variáveis individuais, mais especificamente ao nível dos comportamentos pró-activos dos formandos. Desta forma, de seguida será feita uma breve revisão de literatura acerca das variáveis individuais, centrando-se posteriormente este trabalho sobre os comportamentos pró-activos e sobre a sua importância actual no processo de transferência da formação para o local de trabalho. A informação aqui mencionada e os modelos apresentados servirão de base para a investigação realizada nesta tese.

## **2.1) Influência das variáveis individuais no processo de transferência da formação**

Os formandos são indivíduos com qualidades identitárias únicas e singulares, com objectivos profissionais e de vida diferentes, assim como dispares níveis de conhecimentos e de competências. Tendo em atenção estes aspectos, as variáveis individuais não devem ser descuradas, uma vez que quando se pretende potencializar a eficácia da formação deve-se ter em consideração o facto de diferentes sujeitos encararem a formação e os seus efeitos no desempenho profissional em função das suas características pessoais.

As características individuais que têm obtido a nível teórico uma maior preponderância como preditoras da transferência dos conhecimentos obtidos na formação para o local de trabalho são a motivação, as crenças de auto-eficácia, a capacidade cognitiva, as atitudes face à carreira, as variáveis sócio-demográficas e a personalidade (Marques, 2007; Freitas e Borges-Andrade, 2004; Velada, 2007; Jamal, 2008).

A motivação e a auto-eficácia são duas das variáveis mais frequentemente estudadas nesta área. Tannenbaum e colaboradores (1991) citados por Jamal (2008)

encaram estas características individuais como simultaneamente antecedentes e resultados da formação. De acordo com estes autores, as evidências empíricas têm demonstrado que sujeitos mais motivados aprendem mais na formação e têm um melhor desempenho pós-formação. Neste sentido, a motivação deve ser vista como um antecedente importante da formação, mas também como um relevante resultado do processo de formação. Do mesmo modo, a auto-eficácia definida por Bandura (1997) citado por Velada (2007), como as crenças individuais relativas às capacidades do indivíduo para organizar e executar os cursos de acção necessários para produzir determinados objectivos, tem mostrado estar positivamente relacionada com a melhoria de desempenho, defendendo-se que quanto maior for a crença de auto-eficácia e a motivação do sujeito, maior será a probabilidade da formação ser eficaz e de ocorrer transferência da formação.

Outra variável que tem possuído um grande consenso relativamente à sua influência como um factor determinante para a eficácia da formação é a capacidade cognitiva dos formandos. Os indivíduos têm diferentes níveis de recursos cognitivos e uma díspar capacidade de processamento de informação, o que se reflecte no desempenho formativo, principalmente ao nível da rapidez de aprendizagem (Ree & Earles, 1991 cit. *in* Velada, 2007). Vários autores defendem que a capacidade cognitiva dita os resultados do desempenho das funções em contexto real de trabalho. Sujeitos que possuem uma aptidão cognitiva alta irão aprender mais depressa e ter mais sucesso na formação. A aptidão cognitiva constitui um preditor do desempenho da formação, mas não necessariamente do desempenho das funções profissionais. É importante ressaltar que a natureza das funções profissionais irá determinar o tipo de aptidão requerida. Algumas funções poderão, por exemplo, depender mais de aptidões cognitivas e outras de aptidões psicomotoras (Marques, 2007).

A atitude do formando face à sua carreira profissional é uma das variáveis que se tem recentemente destacado como um relevante preditor da transferência. As atitudes face à carreira reference ao estado cognitivo de identificação psicológica do indivíduo face ao seu trabalho, assumindo-se que quanto maior for a identificação do colaborador com o seu trabalho, maior será a sua motivação e esforço para melhorar o desempenho profissional. Estas atitudes encontram-se estritamente relacionadas com a implicação organizacional, o envolvimento com a função, o planeamento de carreira e a satisfação com o trabalho. A implicação organizacional caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do sujeito com a sua organização, representando a crença e aceitação dos objectivos e valores da empresa, a predisposição para exercer esforço de trabalho pela organização e a vontade de permanecer como membro da empresa.

Por sua vez, o envolvimento com a função prende-se com a identificação do colaborador com a função que exerce no seu contexto laboral, bem como com a importância

do seu trabalho para a sua auto-imagem global. A investigação tem sugerido que indivíduos mais envolvidos com a sua função têm uma maior predisposição para aprender, uma vez que a participação em formações lhes permite uma melhoria no seu desempenho, um aumento nas suas competências e potenciam sentimentos de valorização pessoal e profissional.

Tal como os aspectos anteriormente citados, o planeamento da carreira, isto é, a definição e actualização de planos claros e específicos para o alcance dos objectivos profissionais, também se relaciona de forma positiva com a motivação para aprender. Os sujeitos que planeiam a sua carreira percebem maiores benefícios no que concerne à formação e à transferência dos conhecimentos obtidos para o local de trabalho. Quanto à satisfação com o trabalho, esta é outra variável relacionada com as atitudes do colaborador face à sua carreira. É de salientar que embora a satisfação seja um constructo fortemente estudado em psicologia organizacional sobretudo quando analisada com o desempenho, o mesmo não acontece no que se refere ao estudo da satisfação profissional em relação aos contextos formativos. A satisfação foi definida por Locke (1976) citado por Velada (2007) como um estado emocional agradável resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho ou das experiências associadas a esse trabalho. Esta avaliação pode ser relativa à chefia, aos colegas de trabalho, às condições de trabalho, à remuneração, à natureza do trabalho ou aos benefícios económicos e sociais (Spector, 1997 cf. Marques, 2007).

As variáveis sócio-demográficas, apesar de geralmente se encontrarem destacadas como variáveis de controlo estatístico nos estudos sobre formação, cada vez mais são encaradas como um aspecto a estudar na investigação empírica, demonstrando a sua relação com alguns resultados da formação. Variáveis como o género não reúnem consenso sobre a sua influência na transferência da formação. Este facto pode ser explicado pela falta de suporte teórico para a justificação desses efeitos, alguns estudos demonstram que as mulheres possuem níveis mais baixos de aprendizagem, outros referem não encontrar qualquer efeito significativo do género na aprendizagem (Araújo, 2007).

A idade parece obter um maior consenso na literatura no que se refere à aprendizagem, visto que grande parte dos estudos encontram uma relação negativa entre estas duas variáveis. Neste sentido a idade, por um lado, contribuiu para um aumento da informação adquirida, para a obtenção de competências mais relevantes para o trabalho e para um aumento da experiência e perícia, mas por outro contribuiu para a diminuição da capacidade de raciocínio necessário para a aprendizagem. Também as auto-percepções dos colaboradores têm tendência a serem menos favoráveis com o aumento da idade, o que pode levar a ter receio de falhar e por isso a não procurarem novas oportunidades formativas. As percepções dos gestores também se alteram com o aumento da idade, existindo uma tendência para estes julgarem os formandos mais velhos como menos

capazes e menos motivados. Para além destas variáveis socio-demográficas, outras como o nível educacional, a experiência anterior e a antiguidade também influenciam a transferência da formação (Marques & Moraes, 2004).

Por último a personalidade do formando é sem dúvida um aspecto que muito influencia a transferência. As características singulares têm chamado a atenção de diversos autores para o desenvolvimento de investigações, tendo-se notado que variáveis como os comportamentos pró-ativos, a auto-estima, e as características de identidade propostas pelo Modelo dos Cinco Factores (neuroticismo; conscienciosidade; abertura à experiência; amabilidade; e extroversão) são os aspectos muito se têm destacado na temática da transferência da formação (Velada, 2007).

## **2.2) Comportamentos pró-ativos: distinção de conceitos e operacionalização**

Para um melhor entendimento do que são comportamentos pró-ativo será realizada uma pequena síntese de algumas variáveis que pela sua natureza se encontram relacionadas com este tipo de comportamentos, como é o caso da iniciativa, dos comportamentos adaptativos e reactivos.

Não raras as vezes se confundem os comportamentos pró-ativos com a iniciativa individual. Contudo, enquanto a iniciativa se prende com uma acção com o intuito de resolver um problema já instalado, os primeiros vão para além desta, sendo um assumir da responsabilidade de fazer com que as coisas aconteçam, tendo a capacidade de decidir constantemente o que fazer e como o fazer (Chiaburu, Marinova & Lim, 2007). O praticante dos comportamentos pró-ativos não espera que os problemas aconteçam para tomar uma atitude ou decisão. Este prepara-se antecipadamente para os acontecimentos, planeando-os de forma a reduzir a margem de erro. Possui então uma visão sistémica de tudo o que acontece ao seu redor, tendo informações e disponibilizando-se para resolver problemas. Assim, pode-se constatar que a iniciativa pode ser considerada um comportamento pró-activo mas o oposto não é verdade, uma vez que a iniciativa se fica apenas pela disponibilidade para agir e pelo carácter diligente (Crant, 2000).

Jong e Ruyter (2004) no seu modelo conceptual acerca da distinção entre comportamentos pró-ativos e adaptativos na gestão das equipas, salientam que no primeiro tipo de comportamento os sujeitos procuram melhorar progressivamente o seu trabalho, tendo uma postura empreendedora e construtiva, questionando a sua maneira habitual de trabalhar caso não obtenham os resultados desejados. Por sua vez, os indivíduos que praticam comportamentos adaptativos têm um comportamento mais passivo, conformando-se e adaptando-se às situações, não procurando a mudança.

Outra distinção interessante prende-se com a variável reactivo e pró-activo. A reactividade é composta por características como o não assumir as responsabilidades pelos



seus próprios actos e o não acreditar que mudar os aspectos menos positivos também depende de si e não apenas dos outros. Por sua vez, as pessoas com comportamentos pró-activos colocam o foco em si próprias, nas suas capacidades e responsabilidades (Lin & Carley, 1993).

Para a operacionalização dos comportamentos pró-activos salienta-se na literatura a definição de Crant e Bateman (1999) que defendem que o constructo em causa pode ser definido como uma acção individual para a melhoria das circunstâncias actuais ou para a criação de novas situações de trabalho, envolvendo o desafio do *status quo* ao invés da mera adaptação às condições presentes. Outra perspectiva bastante aceite é a de Sonnentag (2003) que refere que as pessoas com este tipo de comportamento têm por base a crença em si próprias e nas suas capacidades (realçando-se os conceitos de auto-eficácia e auto-estima). Deste modo, atendendo ao que acontece ao seu redor, a pessoa pró-activa decide como reagir frente a determinados estímulos (favoráveis ou adversos), concentrando-se na concretização de aspectos sobre os quais pode ter influência. No contexto de trabalho actual extremamente marcado pelas constantes mudanças, o comportamento individual pró-activo tem uma função decisiva no sucesso profissional (Sonnentag, 2003).

Também Huang e Pan (2007) no seu estudo sobre a relação entre a *performance* no trabalho e a personalidade pró-activa, obtiveram a mesma conclusão, ou seja indivíduos que exibam comportamentos pró-activos têm uma maior probabilidade de terem sucesso na sua carreira. Perante esta constatação cada vez mais vincada, têm-se verificado uma tentativa de descobrir quais as variáveis antecedentes destes comportamentos, bem como estratégias para os aumentar.

Um dos modelos mais aceites sobre esta temática é o de Crant (2000) que nos indica que existem duas grandes categorias de antecedentes dos comportamentos pró-activos: as variáveis individuais e as contextuais que influenciam de forma decisiva a realização ou não de comportamentos pró-activos, sendo que os mesmo têm subjacentes determinadas consequências que serão posteriormente mencionadas. Iniciando-se uma descrição mais pormenorizada do modelo é desde já de referir que as variáveis individuais podem ser divididas em duas dimensões, umas mais direccionadas para aspectos personalísticos, como a personalidade pró-activa e os sentimentos de auto-eficácia, e outras de índole mais comportamental como o envolvimento e a orientação por objectivos. Quanto aos factores contextuais realça-se o grau de incerteza organizacional e as normas estipuladas pela empresa para o uso ou não de comportamentos pró-activos. A opção do autor em colocar as últimas variáveis como antecedentes advém do facto de considerar que as mesmas também influenciam a decisão do uso ou não de comportamentos pró-activos.

Outra categorização que este modelo defende é a dos comportamentos pró-ativos, que segundo o autor podem ser divididos em acções gerais e acções específicas. As acções gerais envolvem o desafio do *status quo* para criar condições favoráveis, estas referem-se a grandes categorias de comportamentos pró-ativos que podem ocorrer em várias situações relacionadas com o trabalho. Por seu turno, os comportamentos pró-ativos em contextos específicos, tais como a socialização pró-activa e o *feedback* ocorrem num domínio extremamente limitado (Crant, 2000). No referente ao resultado final, ou seja, às consequências do comportamento pró-activo, o autor aponta no seu modelo factores como, a melhoria do desempenho profissional, as atitudes favoráveis e o sucesso profissional (Crant, 2000; Huang & Pan, 2007; Jong & Ruyter, 2004).

Um outro aspecto que deve ser tido em conta quando se fala neste tipo de comportamentos é o risco do sujeito apenas fazer uso dos mesmos quando vislumbra algum benefício dessa utilização, estando aqui patente uma avaliação custo-benefício, onde o uso de comportamentos pró-ativos é visto como um ganho em relação a uma determinada situação (Crant & Bateman, 1999).

### **2.3) A centralidade dos comportamentos pró-ativos na transferência da formação**

A crescente relevância desta temática tem chamado a atenção também na área da formação, mais especificamente nos factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Neste sentido uma questão recente tem despertado o interesse de diversos autores: Qual o papel do formando, enquanto agente de mudança, no ambiente pós-formação para a criação de condições suficientes e necessárias para a aplicação do conhecimento adquirido? Nesta linha de pensamento o formando desempenha um conjunto de acções no ambiente de trabalho de forma a modificá-lo e torna-lo mais receptivo às novas competências. Existe então uma chamada de atenção para a influência de determinadas variáveis individuais, na criação de condições de aplicação da aprendizagem, no contexto laboral depois da formação (Pilati & Borges-Andrade, 2005).

Na perspectiva que coloca o sujeito como motor e impulsionador da transferência das competências, habilidades e conhecimentos para a organização, destacam-se dois modelos que visam sugerir estratégias para o aumento dos comportamentos pró-ativos depois da formação, sendo eles: Modelo de Max (1982 cit. in Velada, 2007) denominado de prevenção de reincidências e o Modelo de estabelecimento de metas de Wexley e Baldwin (1986 cit. in Abbad & Sallorenzo, 2001).

Wexley e Baldwin (1986) citados por Abbad e Sallorenzo (2001) apresentaram um trabalho no qual utilizaram o Modelo de estabelecimento de metas, aplicado no final da formação, com o intuito de aumentar a probabilidade de transferência de conhecimentos

obtidos na mesma. O conceito de metas é definido como aquilo que o indivíduo almeja atingir por meio de uma acção específica e a estratégia visa o estabelecimento de metas comportamentais específicas relativas ao conteúdo da formação, para facilitar a aplicação das competências assimiladas no local de trabalho. Vários estudos têm corroborado e atribuído credibilidade a esta estratégia.

Por sua vez, Max (1982) aplicou o seu modelo Cognitivo-Comportamental (prevenção de reincidências) numa acção de formação para gerentes. Este modelo baseou-se no Modelo de Marlatt e Gorden (1980), desenvolvido na área de reabilitação de pacientes dependentes de drogas (Pilati & Borges-Andrade, 2005). O modelo referido quando aplicado à formação mostra-se adequado e tem como pressuposto, que situações de alto risco de recaída em ambiente posterior à formação (eg. pressão temporal) aumentam a probabilidade do gerente não aplicar os conhecimentos desenvolvidos. Desta forma é imprescindível possibilitar que os gerentes alvos de formação aprendam a identificar e enfrentar as situações de alto risco, facilitando a transferência do conhecimento aprendido para o ambiente de trabalho (Velada, 2007).

Apesar do modelo descrito ter na sua origem o tratamento de pessoas dependentes de droga e do autor o ter adaptado para a formação em gerentes, a aplicação do mesmo pode ser estendida para vários outros tipos de formação, tendo existido diversos trabalhos que já testaram este modelo (Burke, 1997, Richman-Hirsch, 2001, Stevens & Gist, 1997 cit. in Velada, 2007).

O Modelo de Max (1982) defende então que o indivíduo terá maior probabilidade de transferir e manter o comportamento formativo se obtiver respostas de *coping* (estratégias comportamentais) dos seus gestores e se conseguir percepcionar um aumento da sua auto-eficácia (estratégias cognitivas) (Pilati & Borjes-Andrade, 2005).

De seguida será realizada a parte prática desta tese, onde se encontram descritos todos os procedimentos efectuados para a construção do questionário ComPAF, a análise estatística, os resultados alcançados e as reflexões em torno destes resultados.

## **Parte II. Corpo Empírico**

## **Capítulo III - Método**

### **3.1) Apresentação do estudo: Tipo de Estudo, Objectivos e Planificação**

O presente estudo explora o tema global e abrangente da formação. Tal é fundamentado pelo facto da mesma ao longo dos últimos anos ter sofrido uma maior supremacia devido à dinâmica que caracteriza o contexto vigente. Actualmente a formação profissional desempenha um papel crucial enquanto processo de intervenção estruturado para a manutenção da organização no cenário actual de rápida evolução, em que os indivíduos procuram uma adaptação constante às novas exigências do meio, assim como à própria organização. Neste cenário, a formação profissional pode ser definida como uma experiência planeada de aprendizagem, concebida com o objectivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes ou competências, cruciais para o bom desempenho da função de um indivíduo (Velada, 2007)

Assim, apesar de este tema ser bastante estudado, foi considerado como central na realidade das organizações, visto que a formação é amplamente utilizada, com o intuito de melhorar a performance dos colaboradores, de os ajustar adequadamente à sua função e melhorar globalmente a empresas tornando-as mais competitiva (Teixeira, 1997).

É notório que devido aos crescentes investimentos financeiros e de tempo nesta estratégia, aumentaram também as exigências das empresas para conhecerem os reais resultados da formação. As organizações esperam um retorno adequado, sob a forma, nomeadamente, de desempenho, qualidade e produtividade. Para que isso aconteça é, todavia, necessário que os colaboradores transfiram e apliquem no local de trabalho aquilo que aprenderam na formação (Chen, 2003). Contudo, tal nem sempre acontece, diversos estudos indicam que apenas uma pequena percentagem dos conhecimentos assimilados na formação são efectivamente colocados em prática. Este aspecto levou a uma necessidade de se conhecer quais os factores que influenciam o processo de transferência (Pereira & Brito, 1998).

O estudo desenvolvido nesta tese, dentro dos factores estudados na temática da formação cinge-se à variável dos comportamentos pró-activos dos formandos após a formação como variável facilitadora do processo de transferência dos conhecimentos obtidos para o local de trabalho. Tal escolha deveu-se em grande parte à constatação, através da literatura, que esta variável tem assumido uma cada vez maior aceitação teórica e empírica como variável influenciadora do processo de transferência. Todavia, apesar deste facto e de existirem diversos autores portugueses a se debruçarem sobre a formação, ou de forma mais precisa sobre o processo de transferência da formação, escassa é a literatura sobre a pró-actividade, não existindo, pelo menos do conhecimento obtido através da revisão bibliográfica nenhum questionário em português, que avalie este constructo, sendo este, ou seja, a construção de um questionário, o propósito deste estudo.

A preferência por este tema adveio ainda de uma vasta revisão bibliográfica, na qual o objecto de estudo se realçou, quer pela forma como a temática é encarada, de um modo mais comportamental, quer pela relevância que na actualidade a formação tem no seio das organizações. Por sua vez, a pró-actividade frente à conjectura vivida é sem dúvida uma das características que os empregadores do século XIX mais procuram. Colaboradores activos, capazes de fazerem uma boa gestão do seu trabalho, de propor sugestões adequadas e com uma elevada capacidade de reflexão são sem dúvida uma mais-valia para a empresa.

Assim esta tese prende-se com a construção de uma escala que se denomina “Comportamentos pró-activos Após a Formação no Local de Trabalho”, que teve como base para a construção dos seus itens uma vasta revisão bibliográfica e de forma específica o Modelo de Kirkpatrick (1959), o Modelo de Crant (2000), os Modelos acerca das estratégias que visam aumentar os comportamentos pró-activos depois da formação no contexto laboral (Modelo de Max (1982) e ainda no Modelo de Wexley e Baldwin (1986).

Importa, também, salientar que para a construção do instrumento considerou-se que os comportamentos pró-activos após a formação no local de trabalho devem ser encarados como *um esforço, uma iniciativa e tomada de decisão pessoal informada, planeada e reflectida com vista a alterar as condições de trabalho, para colocar em prática os conhecimentos, habilidades e competências obtidos na formação com o intuito de melhoria*. Esta definição de comportamentos pró-activos adveio de uma forte exploração teórica acerca do significado da pró-actividade.

Quanto à planificação do estudo é de salientar que o mesmo foi desenvolvido no decorrer do ano 2008/2009 e que a sua elaboração procedeu-se em diversas fases. Inicialmente, entre o mês de Outubro e Dezembro, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os constructos da formação, da transferência da formação e da pró-actividade, dando-se uma particular relevância à relação que se estabelece em termos literários entre a pró-actividade e a transferência da formação para o contexto laboral. Após uma resenha literária bem sustentada e capaz de servir de suporte teórico, o passo seguinte que ocorreu no mês de Janeiro foi a elaboração dos itens para a escala e para o questionário sócio-demográfico. O resultado pautou-se por uma escala com 30 itens que no decorrer do mês de Janeiro e Fevereiro de 2009 foi sujeita a um processo de adequação e reformulação, inicialmente através da análise de um especialista e posteriormente através do pré-teste, ficando a escala final com 18 itens.

A aplicação do questionário à amostra decorreu no mês de Março, sendo a base de dados criada no início do mês de Abril. Procedeu-se, por último às respectivas análises estatísticas e ao apuramento dos resultados, durante o restante mês de Abril e Maio e por fim à concordante interpretação dos resultados obtidos, que decorreu no mês de Junho.

Para concluir, esta tese pretende servir de ponto de referência para a construção de novos estudos e de instrumentos relacionados com a temática, assim como, desenvolver e realçar a relevância deste tema, dando algum referencial bibliográfico e proporcionando um instrumento inovador no contexto nacional.

### **3.2) Participantes**

A amostra deste estudo é não probabilística e foi seleccionada por conveniência, sendo composta por 102 sujeitos que receberam formação no seu local de trabalho e que tiveram oportunidade de transpor os contributos adquiridos na formação para o seu contexto laboral. No que se refere à administração dos questionários, não existiu discriminação quanto à organização onde os mesmos foram aplicados, nem ao tipo de formação profissional que os participantes obtiveram. No entanto, os questionários foram aplicados apenas em pequenas e médias empresas, por uma questão de disponibilidade das organizações para o efeito.

Os dados sócio-demográficos (cf. Anexo I) indicam que 62,7% dos participantes são do sexo feminino, sendo as faixas etárias mais salientes a dos 21 aos 30 anos, com 24, 5% e a dos 31 aos 40 anos com 43,1%. Quanto ao estado civil predominante desta amostra verifica-se que 55,9% dos sujeitos são casados, 32,4% são solteiros, 7,8% viúvos e 3,9% divorciados. Os grupos profissionais com um maior número de indivíduos são os quadros superiores com 37,3% e o pessoal administrativo com 21,6%.

É ainda de referir que 77,5% dos participantes efectuaram entre uma e dez formações no prazo de um ano, sendo que em média 68,4% das formações tiveram uma duração compreendida entre a uma e as vinte horas. Relativamente ao tempo em que os sujeitos efectuaram a última formação realça-se o facto de 91,4% terem realizado à menos de quatro anos, sobressaindo como tipo de formações mais frequentadas aquelas que englobam as dimensões tradicionais (aumento de competências), orientadas para a resolução de problemas e para o desenvolvimento pessoal/social com 30,4% do total de sujeitos. Por fim, 52,9% dos participantes trabalham na organização onde receberam formação num período igual ou superior a cinco anos.

### **3.3) Material**

Tendo esta tese o objectivo de construção de um método de avaliação, o instrumento utilizado neste estudo foi logicamente da autoria da equipa de investigação. Decidiu-se denominar este instrumento por “Comportamentos Pró-activos após a Formação no Local de Trabalho” (ComPAF), sendo composto por um questionário de auto-resposta que inclui uma escala sobre os comportamentos pró-activos no local de trabalho depois da

formação e um breve questionário sócio-demográfico que engloba também questões de carácter profissional, mais direccionadas para a formação.

O objectivo principal da escala é então verificar se a existência de comportamentos pró-activos afecta a transferência dos conhecimentos, habilidades e competências obtidas na formação, quando os colaboradores retomam o seu local de trabalho e/ou a sua função.

O formato de resposta desta escala é do tipo *Likert*, existindo cinco alternativas de resposta que variam entre “Discordo totalmente (1); “Discordo moderadamente” (2); “Nem concordo nem discordo” (3); “Concordo moderadamente” (4); e “Concordo totalmente” (5). A escala ComPAF é constituída por 18 itens, entre os quais dois estão enunciados negativamente. Para um maior esclarecimento acerca desta escala de seguida serão apresentados alguns exemplos da mesma, sendo os dois últimos itens os itens inversos:

2- De forma a colocar em prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.

14 – Procuro ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.

16 – Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.

17– Dou sugestões baseadas na formação que têm como objectivo melhorarem o funcionamento organizacional.

7- Se não me for solicitado, não tento aplicar o que aprendi.

8- Após a formação, não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.

Para terminar a descrição deste instrumento é apenas de referir que a consistência final encontrada através do  $\alpha$  de *Cronbach* foi de 0,928, o que representa uma elevada consistência interna.

### **3.4) Procedimentos**

Este estudo foi realizado em organizações do sector privado e público, durante o mês de Março, tendo os colaboradores maioritariamente preenchido o questionário durante o período laboral. Para a construção do instrumento em causa vários procedimentos metodológicos foram rigorosamente tidos em consideração. Assim, inicialmente foram seguidas um conjunto de etapas baseadas nas fases definidas por DeVellis (2003) e Freire (2007).

Primeiramente foi efectuada uma revisão bibliográfica que determinou claramente aquilo que se pretendia estudar, neste caso, os comportamentos pró-activos na formação. Esta revisão serviu de base para a construção de um banco de itens, que se processou da seguinte forma: (1º) os itens foram construídos de uma forma abrangente, tendo por base a



literatura estudada; (2º) a construção de novos itens foi baseada nos modelos acima mencionados (cf. Anexo 2).

Depois de concluída a elaboração e redacção dos itens, procedeu-se à elaboração de um questionário composto por 30 afirmações (cf. Anexo 3), que foi analisado por um especialista, com vista a serem alterados ou retirados os itens que não estavam concordantes com o objecto de estudo ou que se encontravam pouco claros. Esta análise levou à reformulação do questionário de acordo com as sugestões de melhoria apontadas (cf. Anexo 4).

Após este procedimento e tendo como propósito validar o questionário, a próxima etapa prendeu-se com a execução de um pré-teste a uma amostra de seis sujeitos, com as mesmas características que a população considerada. Tal visou o levantamento de algumas questões menos claras em relação ao enunciado e aos itens do questionário, tendo como propósito uma nova reformulação do mesmo, considerando os aspectos que se encontravam inapropriados (cf. Anexo 5).

Após todos os refinamentos para tornar o questionário válido e adaptado para o objecto de estudo, o mesmo foi aplicado a uma amostra de 102 indivíduos. Ainda de salientar relativamente à administração dos questionários que a confidencialidade dos dados e o anonimato foram garantidos, sendo esta realidade transmitida para os participantes, quer verbalmente, quer através das indicações expressas no próprio questionário.

Posteriormente à sua administração, seguiu-se uma nova fase pautada pelas análises estatísticas, análise factorial<sup>1</sup> e análise da consistência interna, imprescindíveis para validar o instrumento em causa, cujo autor de referência neste procedimento foi Pallant (2002).

Deste modo, após a tabulação dos dados no programa SPSS versão 17.0 para o *Windows*, a análise prendeu-se com a avaliação da adequação dos dados para a análise factorial. Para tal foi utilizado o teste de Esfericidade de *Bartlett* (1954) que indicou que as correlações entre as variáveis originais eram elevadas, para que a análise factorial tivesse utilidade na estimação de factores comuns. Foi também usada a Medida de Adequação da amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) proposta por Kaider (1970) e Kaiser e Rice (1974) para medir a homogeneidade das variáveis (Maroco, 2007).

---

<sup>1</sup> Optou-se pela análise factorial, visto que a mesma tem como particularidade obter o menor número de combinações lineares, através de um modelo matemático onde apenas a variância compartilhada é analisada (Pallant, 2002). Esta análise tem como objectivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas de modo a construir uma escala de medida para factores que de alguma forma controlam as variáveis originais. A análise factorial usa as correlações observadas entre as variáveis originais para estimular os factores comuns e as relações estruturais que ligam os factores às variáveis (Maroco, 2007).

A esta análise seguiu-se a extracção do número de factores que melhor representam as inter-relações entre este conjunto de variáveis, mostrando-se assim significativas para a análise factorial. Para tal, foi utilizado o critério de Kaiser, que defende que devem ser retidos os factores com valores próprios superiores a um, em consonância com o *scree test* de Cattell (1996), visto que o primeiro não deve ser utilizado isoladamente porque tende a sobrestimar o número de factores.

Como suporte à análise anterior, bem como para observar o grau de saturação dos itens em cada um dos factores e a sua respectiva rotação, foi usado o método *Maximum Likelihood* com rotação *Varimax*, tendo sido considerado que as variáveis eram independentes entre si, ou seja não se encontravam correlacionadas.

Por fim, a consistência interna da escala, bem como dos seus factores foram aferidas através do *Alpha* de Cronbach.

## Capítulo IV - Análise estatística e Resultados

Depois de recolhidos os 102 questionários, foram seguidas as recomendações de Pestana e Gageiro (2005) que afirmam a necessidade de confirmar as não respostas, visto que se as mesmas atingirem 20% dos dados ou um valor superior, deverão ser analisadas com cuidado, pois se não tiverem um comportamento aleatório irão enviesar os resultados do questionário. Através deste processo verificou-se que não existe nesta amostra nenhum caso com um valor de não resposta igual ou superior a 20%, não sendo necessário retirar nenhum questionário.

Outro cuidado tido, antes de se iniciarem as análises estatísticas propriamente ditas foi a análise prévia dos dados, que implicou um exame à base de dados, com o propósito de determinar para cada uma das variáveis, quantos casos apresentavam falta de dados. No total de respostas, foram encontrados 8 *missings values*. Seguindo as indicações de Hill (2000) citado por Pestana & Gageiro (2005), as não respostas assumiram o valor da média da escala de cada item.

Posteriormente a estes procedimentos foram calculadas as estatísticas descritivas (média, moda, mediana e desvio padrão) de cada um dos itens da escala ComPAF, tendo-se constatado que o item detentor de uma maior média foi o item 14 (4,48) e o item com uma menor média o item 20 (2,25). Por sua vez, no que diz respeito à moda encontraram-se com um valor superior os itens 1, 12 e 23 (5,00) e com um valor inferior o item 20 (2,00). Os itens que apresentaram uma mediana mais elevada foram o 2 e o 12 (5,00), tendo o item 20 uma mediana mais baixa (2,00). Por fim no que se refere ao desvio padrão o item 11 obteve um valor mais elevado (1,147) e o item 12 possui o valor mais baixo (0,700) (cf. Anexo 6).

Numa análise global de todos os itens da escala encontrou-se como valor total, uma média de 3,90, não correspondente à opção de resposta central, mas sim a um valor bastante próximo do referente à opção de resposta “Concordo moderadamente”. Encontrou-se ainda uma mediana com um valor total de 3,98, tendo a moda da escala global um valor ligeiramente mais elevado, 4,00, por sua vez o desvio padrão ronda o valor 0,591 (cf. Tabela 3).

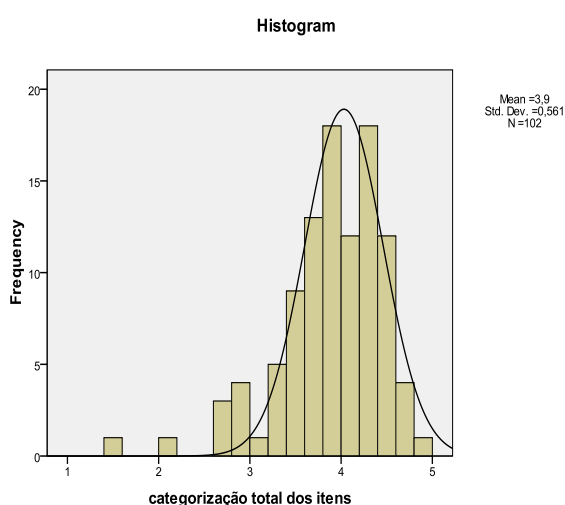
*Tabela 3: Estatísticas descritivas dos resultados globais da escala*

Participantes (n=102)	
m	0
X	3,90
Mo	4,00
Me	3,98
DP	,591

Nota: X= Média; Me= Mediana; Mo= Moda; DP= Desvio Padrão

As análises descritivas sugeriram a existência de uma distribuição não normativa da amostra, hipótese esta que foi comprovada através do histograma com curva normal (cf. Figura 3) e do teste de Komolgorov-Smirnov ( $p < 0,05$ ;  $p = 0,214$ ) (cf. anexo 7). Optou-se ainda por avaliar a consistência interna dos 23 itens que obtiveram como resultado um  $\alpha$  de Cronbach de 0,926 (cf. Anexo 8).

*Figura 3: Histograma para testar a normalidade da amostra*



Após todos os passos descritos foi realizada então a análise factorial, onde foram seguidas as etapas, como anteriormente salientado, defendidas por Pallant (2002). Deste modo, através da observação e análise da matriz de correlação verifica-se que a grande maioria dos itens apresenta correlações superiores a 0,30 (cf. Tabela 4), o que indica a adequação da mesma para o uso de técnicas multivariadas.

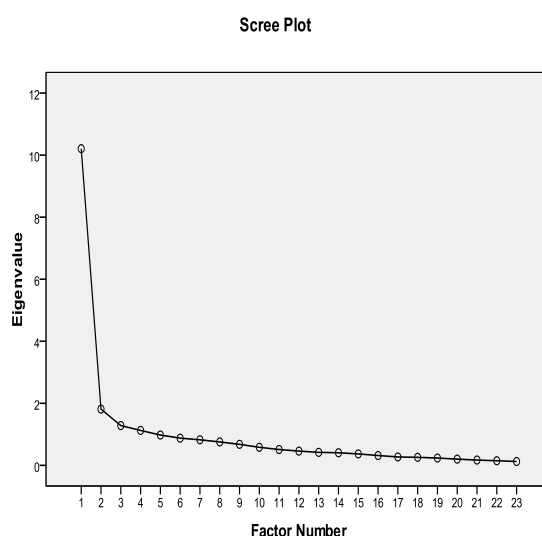
*Tabela 4: Componente Matrix*

Itens	Conteúdo	Factores			
		1	2	3	4
Item 1	Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho, para conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos na formação.	,637			
Item 2	De forma a colocar em prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.	,597			
Item 3	Procuro mostrar aos meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.	,705	,376		-,300
Item 4	Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.	,771			
Item 5	Tento incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.	,719			
Item 6	Alto a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos obtidos na formação.	,601			
Item 7	Se não me for solicitado, não tento aplicar o que aprendi.	,584		,539	
Item 8	Após a formação, não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.	,329		,531	
Item 9	Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, pôr em prática o que nos foi ensinado.	,634			
Item 10	Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.	,726			
Item 11	Procuro que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.	,653			
Item 12	Utilizo o que aprendi na formação porque é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.	,714			
Item 13	Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.	,832	-,397		
Item 14	Procuro ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.	,757			
Item 15	Considero importante criar oportunidades para colocar em prática aquilo que aprendi.	,685			
Item 16	Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.			,309	
Item 17	Dou sugestões baseadas na formação que têm como objectivo melhorar o funcionamento organizacional.	,740			
Item 18	Aplicar o aprendido na formação é uma mais valia para todos os colaboradores e para a minha organização.	,680			,356
Item 19	Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.	,631			
Item 20	As habilidades e competências que assimilei não fizeram com que cometesse menos erros.			-,455	
Item 21	Penso que seja fundamental a chefia estabelecer metas que tenham como propósito incentivar os funcionários a aplicar os conhecimentos obtidos na formação.	,539			,447
Item 22	Após a formação pude ensinar aos meus colegas novas formas de efectuar o trabalho.	,826			
Item 23	Quando sinto dificuldade em colocar em prática o que aprendi na formação, peço auxílio a colegas mais experientes.	,697			

A adequação da análise factorial é visível também através dos resultados do KMO que alcançou um valor superior a 0,6 (0,95) e do teste de esfericidade de Bartlett que se mostrou significativo ( $p < 0,05$ ;  $p = 0,000$ ) (cf. anexo 9).

Seguidamente através do teste de Kaiser foram seleccionados todos os componentes com auto-valores superiores a 1, o que resultou numa solução válida de 4 factores, sendo que os mesmos explicavam um total de variância acumulada de 62,926%, onde o primeiro factor tem uma variância de 10,270, o segundo 1,820, o terceiro 1,261 e o quarto 1,122 (cf. Anexo 10). Como este critério é sujeito a fortes enviesamentos na extracção de factores (Pallant, 2002; Fidell, 2001 cit. in Pedro & Albuquerque, 2007) foi analisado o gráfico de sedimentação dos auto-valores de Cattell (cf. Figura 4).

*Figura 4: Scree Plot dos factores*



A curva de sedimentação do *scree test* tem uma queda muito acentuada no primeiro factor, no entanto o segundo factor também pode ser considerado, na medida em que existe uma ligeira discrepância entre este factor e os restantes, como pode ser observado no gráfico exposto. Deste modo através da análise dos resultados apresentados pelos vários testes/critérios optou-se por extrair dois factores na análise factorial desta escala.

Foram então repetidos todos os procedimentos anteriores mas desta vez considerando-se apenas dois factores. As análises revelaram que o teste de Bartlett possui um valor significativo ( $p < 0,05$ ;  $p = 0,000$ ), tal como ocorreu com a medida de KMO (0,950), com um valor considerado, segundo a nomenclatura criada por Pestana e Gageiro (2000) mencionado por Maroco (2007), excelente. Estes valores revelaram que a análise é adequada, dando-se seguimento ao processo (cf. Anexo 9).

Posto isto, pretendeu-se saber quais os itens que constituem cada um dos factores, seguindo-se para tal as recomendações de alguns autores (Kline, 1993; Loewenthal, 2001; Nunnally, 1978 cit. in Pedro & Albuquerque, 2007), que sugerem o uso de dois critérios: a inclusão dos itens apenas com um valor de saturação superior a 0,30, e a exclusão dos

itens se os mesmos pontuarem com um valor semelhante nos dois factores. Os critérios descritos levaram à exclusão do item 20 (“As habilidades e competências que assimilei não fizeram com que cometesse menos erros.”), uma vez que não saturava de forma significativa em nenhum dos factores (cf. Anexo 11). Posto isto, foi efectuada uma nova análise, onde desta vez se optou por retirar o item 16 (“Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.”), visto que o mesmo não saturava em nenhum dos factores (cf. Anexo 12). Repetiu-se novamente a análise e desta vez extraiu-se o item 17, pois o grau de saturação do item nos dois factores era extremamente elevado, tendo uma diferença inferior a 0,1 (cf. Anexo 13). Esta análise factorial foi novamente realizada mais duas vezes, sendo que na primeira foi retirado o item 22 da escala (“Após a formação pude ensinar aos meus colegas novas formas de efectuar o trabalho.”) (cf. Anexo 14) e na segunda análise se decidiu excluir o item 14 (“Procuro ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.”) porque ambos saturavam de forma elevada, com uma diferença inferior a 0,1, nos dois factores (cf. Anexo 15).

Depois deste procedimento e da extracção dos itens com os graus de saturação inadequados, obteve-se como resultado de uma última análise, uma escala composta por 18 itens, sendo o primeiro factor, como se pode observar através da tabela 5, composto por 14 itens e o segundo por 4 itens (cf. Tabela 5). Os itens foram distribuídos pelos factores segundo dois critérios: o do valor de saturação mais elevado (Pallant, 2000) e o do conteúdo semântico do item e da sua pertinência no factor previamente descrito (Tinsley & Tinsley, 1987 cit. *in* Pedro & Albuquerque, 2007).

*Tabela 5: Carga factorial dos itens*

Itens	Conteúdo	Factores	
		1	2
Item 1	Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho, para conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos na formação.	,573	,332
Item 2	De forma a colocar em prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.	,606	
Item 3	Procuo mostrar aos meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.	,673	,301
Item 4	Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.	,389	,715
Item 5	Tento incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.	,572	,395
Item 6	Altero a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos obtidos na formação.	,492	,377
Item 7	Se não me for solicitado, não tento aplicar o que aprendi.	,324	,453
Item 8	Após a formação, não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.	,315	
Item 9	Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, pôr em prática o que nos foi ensinado.	,488	,381
Item 10	Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.	,459	,568
Item 11	Procuo que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.		,686
Item 12	Utilizo o que aprendi na formação porque é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.	,668	,342
Item 13	Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.		,863
Item 15	Considero importante criar oportunidades para colocar em prática aquilo que aprendi.	,566	,427
Item 18	Aplicar o aprendido na formação é uma mais-valia para todos os colaboradores e para a minha organização.	,636	,326
Item 19	Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.	,652	
Item 21	Penso que seja fundamental a chefia estabelecer metas que tenham como propósito incentivar os funcionários a aplicar os conhecimentos obtidos na formação.	,528	
Item 23	Quando sinto dificuldade em colocar em prática o que aprendi na formação, peço auxílio a colegas mais experientes.	,679	,309



Pela análise dos itens constata-se que os dois factores não são puros pois a maioria dos mesmos, embora com um grau de saturação dispare saturam em ambos os factores. Deste modo, o primeiro factor é composto pelos itens (1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 12;15;18;19;7;13) e o segundo factor pelos itens (4; 7; 11; 13). Neste sentido, realça-se o facto de estes factores terem uma boa justificativa teórica, sendo que o primeiro factor corresponde à criação de condições gerais de aplicação da formação e o segundo factor, prende-se com a criação de condições de aplicação junto das chefias.

Analizando alguns itens é de referir que o item 5 apesar de saturar nos dois factores (“Tento incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação”), ficou englobado no factor I, porque tem um grau de saturação superior neste. O item 11 (“Procuro que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.”) é um dos constituintes do factor II, uma vez que apenas satura neste. Por sua vez, o item 10 (“Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.”) apesar de saturar no factor I, ficou integrado no factor II, visto que o conteúdo do item está mais relacionado com este factor. O item 21 (“Penso que seja fundamental a chefia estabelecer metas que tenham como propósito incentivar os funcionários a aplicar os conhecimentos obtidos na formação.”), apesar de estar relacionado com o conteúdo teórico do segundo factor (criar condições de aplicação junto das chefias), pode ser justificada a sua saturação no primeiro factor, pelo facto do conteúdo do item ser direccionado para o estabelecimento de metas, característica esta saliente no factor I.

Outra justificação prende-se com o facto de no factor II, os itens estarem direccionados para a componente comportamental dos comportamentos pró-activos, ou seja para a acção junto das chefias, enquanto o conteúdo deste item enquadra-se a nível das cognições.

É ainda de salientar que estes dois factores explicam uma variância acumulada de 47,940% da variância total, onde o primeiro factor apresenta uma variância de 27,836% e o segundo factor uma variância de 20,104% (cf. Anexo 16). Para concluir esta análise, foi também avaliada a consistência interna global final da escala, que apresenta um  $\alpha$  de *Cronbach* da 0,928 (cf. Anexo 8) e a consistência interna de cada um dos factores, onde sobressai no primeiro factor um  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,903 e o segundo factor com um  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,856 (cf. Anexo 17).

## **Capítulo V - Discussão dos resultados**

O objectivo central deste estudo, ou seja, a construção de uma escala valida e que contribua de forma significativa para a avaliação dos comportamentos pró-activos no processo de transferência da formação para o local de trabalho, parece ter sido alcançado, na medida em que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas.

Denota-se assim uma boa validade, a nível de conteúdo e facial e como foi referido uma elevada consistência interna (fiabilidade) (Litwin, 1995). A validade de conteúdo do questionário foi assegurada através da observação de um especialista acerca do domínio em estudo. Por outro lado, a forma encontrada para garantir a validade facial foi mediante a efectuação de um pré-teste, a 6 participantes não especialistas que reuniam as mesmas condições da amostra.

O instrumento construído acrescenta valor ao que, neste domínio, tem vindo a ser realizado, dando um novo contributo para a avaliação da transferência da formação e para os factores que a influenciam. O trabalho que rodeou a sua elaboração e utilização permitiu avançar na clarificação de algumas reflexões, consideradas como relevantes.

Deste modo, os comportamentos pró-activos enquanto catalizadores da transferência da formação surgem, nesta escala, como um conceito de natureza bi-dimensional, englobando diferentes factores. A estimação da fiabilidade da sua bi-dimensionalidade sugere que a mesma é aceitável, já que o coeficiente de consistência interna global encontrado é elevado, bem como o coeficiente interno de cada um dos factores.

A nível teórico os dois factores da escala (criação de condições gerais de aplicação da formação e criação de condições de aplicação junto das chefias) corroboram com um conjunto de indicadores dos comportamentos de prevenção de recaída, que englobam acções de identificação de dificuldades encontradas no local de trabalho após a formação, como apresentado por Max (1982), assim como com o modelo de estabelecimento de metas de Wesley e Baldwin (1986), estando bem presente, sobretudo no factor 1, o estabelecimento de metas como estratégia para transferir os conhecimentos adquiridos na formação

Verifica-se assim que ambos os factores recolhem contributos teóricos dos mesmos modelos, não sendo a distinção baseada nestes nem no objecto encontrado nesta escala, ou seja, na criação de condições para a aplicação dos contributos adquiridos no contexto de formação, uma vez que esta questão é transversal aos dois factores. Na verdade esta distinção tem como suporte o foco de acção dos sujeitos, que no primeiro factor se dirige para a criação de condições de aplicação junto dos pares e na modificação de características do trabalho e no segundo factor na criação de condições de aplicação junto das chefias.

Esta distinção entre os dois factores, que se mostrou aqui saliente, pode dever-se à discrepância que os participantes percepcionam entre ter comportamentos pró-activos com os seus pares e no desempenho do seu trabalho e o facto de ter comportamentos pró-activos junto das chefias, o que exige um maior desafio do *status quo*, uma vez que pode existir o receio destes comportamentos serem encarados como desafiadores frente à autoridade da chefia, podendo ser-se sujeito a represálias.

Apesar de se notar uma assimetria entre a distribuição do número de itens pelos dois factores, se os analisarmos não em termos de distribuição mas sim a nível das condições constituintes de cada um dos factores, verificamos uma distribuição equitativa, na medida em que o primeiro factor possui mais do que uma condição (estabelecimento de metas; relacionamento com pares; alteração das condições de trabalho) enquanto o segundo factor apenas tem como condição o relacionamento com as chefias.

Este estudo chama a atenção para uma dimensão social (relacionamento com as chefias e com pares), que nos modelos acima descritos sobre a temática tem sido negligenciada, uma vez que o enfoque central é depositado no indivíduo isoladamente enquanto agente directo de transformação do ambiente. Estes resultados ressaltam assim a importância de acções de modificação das condições ambientais favoráveis à aplicação dos contributos obtidos através da formação. Por outras palavras é dada uma importância aos relacionamentos interpessoais, como veículos estimulantes para a execução de comportamentos pró-activos e facilitadores de transferência.

Outra reflexão que pode ser levantada pauta-se pelo porquê dos sujeitos adoptarem estratégias para aplicarem no contexto de trabalho os conhecimentos e competências assimilados, o que aponta para as experiências pessoais prévias do formando quando volta ao seu contexto de trabalho depois da formação, aliado a um conjunto de factores individuais e situacionais. Deste modo, os factores individuais e uma atitude positiva relativamente à formação, conjuntamente com os factores situacionais relacionados com um ambiente de trabalho, onde estariam ausentes consequências negativas e/ou repreensões favoreceriam o estabelecimento de estratégias para a aplicação dos conteúdos de formação, tal como defendido por Crant (2000) quando fala das variáveis facilitadoras da transferência da formação.

Mais estudos devem ser realizados com o intuito de se compreender como é que os factores individuais, de relacionamentos com os outros e situacionais determinam o uso de estratégia de aplicação dos conteúdos da formação para o trabalho. Seria também interessante a realização de mais estudos que visassem verificar se os pressupostos defendidos por Crant (2000), no que se refere aos comportamentos pró-activos como indicadores de um melhor desempenho profissional, de atitudes favoráveis face ao trabalho e à formação, bem como o sucesso profissional, se verificam.

## **Conclusões e Reflexão Crítica**

O presente trabalho visa ser uma mais-valia para a literatura na área da formação profissional, uma vez que faz um apanhado geral da forma como esta estratégia de intervenção foi interpretada nos períodos históricos anteriores, comparando-a com a percepção actual que as organizações têm da mesma.

A formação foi assim evoluindo naquilo que são os seus termos e propósitos, sendo fulcral o entendimento das mudanças por parte das empresas, no que se refere ao papel e relevância dos trabalhadores. Existiu então uma transposição da centralidade das tecnologias e lucros para o que quotidianamente se chama de potencial humano, que cada vez mais é estimulado por estratégias como a formação. A intervenção em causa intensificou-se porque os colaboradores passaram a ser o centro da organização, uma vez que são um factor de competitividade e eficácia organizacional e o diferenciador entre as várias empresas.

Mostra-se importante uma última chamada de atenção e reflexão sobre os diversos aspectos que foram neste documento teórico expostos para uma boa realização de um programa formativo. Muitas vezes as próprias empresas que são a entidade com maior interesse na concretização de uma formação adequada e bem concebida não se encontram sensibilizadas para a importância de seguir as etapas estipuladas. Isto pode dever-se a questões temporais, económicas ou simplesmente à não conferência de sentido para tais questões.

No entanto, a necessidade de justificar o investimento realizado na formação profissional tem vindo a intensificar a pressão para que todas as acções de formação sejam avaliadas. O potencial desenvolvimento dos indivíduos e das organizações, através da formação, só é concretizado quando os formandos aplicam no local de trabalho aquilo que aprenderam na formação. Mostra-se então fundamental avaliar o nível de transferência da formação, ou seja, o nível de aplicação da formação no local de trabalho, sobretudo quando a investigação tem vindo a demonstrar que, na maior parte dos casos, o esforço de formação não resulta em mudanças muito significativas no desempenho da função, visto que as competências aprendidas no contexto de formação nem sempre são transferidas para o ambiente de trabalho.

A análise aprofundada do processo de transferência implica, necessariamente, conhecer quais os vários factores que contribuem para a sua explicação e efectuação. Assim, foi abordado para além da natureza complexa e multidimensional da transferência, os vários factores que ao nível da concepção da formação, das características individuais dos formandos e dos factores organizacionais ajudam a compreender de que forma, e em que contextos, os formandos aplicam os conhecimentos no local de trabalho. Neste documento foram sobretudo salientadas as características individuais, visto que o

questionário desenvolvido prendeu-se com os comportamentos pró-activos no local de trabalho.

Esta tese objectiva principalmente proporcionar um avanço do conhecimento teórico-empírico sobre as relações entre a transferência da formação e os comportamentos pró-activos, por meio do delineamento de um questionário organizacional baseado em modelos teóricos. Para o alcance deste objectivo, inicialmente este documento resgatou as principais abordagens teórico-empíricas na área da formação, da transferência e posteriormente dos comportamentos pró-activos. Após a análise bibliográfica e da relação entre essas diferentes áreas do conhecimento, o questionário organizacional foi delineado. Este intitulou-se por “ComPAF” e pretende ajudar a colmatar a lacuna ao nível dos instrumentos de avaliação existentes para avaliar os dois constructos acima mencionados.

De referir que este estudo tem como pretensão que futuras pesquisas procurem testar a validade discriminante da medida aqui desenvolvida, em relação a outras medidas de avaliação da transferência, tais como a motivação para transferir, a auto-eficácia, o comprometimento organizacional, entre outras. Deste modo, o trabalho em causa ambiciona servir de orientação para futuras investigações na área dos comportamentos pró-activos e das variáveis que influenciam o seu uso, bem como engrandecer os estudos relativos à transferência da formação.

Como limitações do presente investigação, destaca-se o facto de a amostra ser reduzida e não aleatória, nem representativa da população, não se podendo desta forma extrapolar os resultados à população geral. Também o facto de a amostra não ser paramétrica dificulta a generalização dos resultados desta escala. Outra limitação, que pode ter ocorrido pauta-se com a questão da desejabilidade social, uma vez que este construto é susceptível a um viés positivo por parte dos respondentes.

Os locais onde os questionários foram administrados também pode ser um entrave à generalização dos resultados, na medida em que os mesmos foram aplicados sobretudo a empresas de pequena e média dimensão, o que se mostra uma condicionante quer à variabilidade de respostas e percepções, quer à forma como a pró-actividade e a formação podem ser encaradas.

Apesar do valor reconhecido à formação enquanto estratégia e do seu crescente uso nas mais divergentes temáticas, realça-se que nem sempre a estratégia em causa se mostra a mais correcta para intervir em todas as áreas que actualmente abarca. Posto isto, seria importante a par da realização da formação, por vezes ser efectuado outro tipo de apostas interventivas complementares.

Em forma de análise, a formação é um processo trabalhoso e complexo que necessita do envolvimento e do reconhecimento das suas especificidades por parte da organização e do seu público-alvo. É também de chamar a atenção para a qualidade e

utilidade desta estratégia para a resolução de determinadas problemáticas, bem como para o aumento de conhecimentos habilidades ou mesmo para a mudança de atitudes. Assim a formação pode ser usada como uma intervenção em si mesma, ou seja, de forma isolada, ou ainda como complemento de outra intervenção.

Para terminar é apenas de referir que o estudo em causa pretende também aumentar quer o *rol* de artigos em português nesta área, quer os instrumentos de avaliação para a transferência que apesar da relevância que lhe é atribuída, continuam a ser escassos.

## Referências

- Abbad, G. & Sallorenzo, L.H. (2001). Desenvolvimento e Validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração*, 36, 33-45.
- Alves, R. A. , Pasquali, L. & Pereira, M. A. M. (1999). Escala de Satisfação com o Treinamento - ESAST/TELEBRÁS/UNB. *Revista de Administração de Empresas*, 39, 25-30.
- Araújo, D. D. (2007). *Transferência de Treinamento em Programas de Desenvolvimento Gerencial: Avaliação de Factores Críticos*. Tese de mestrado não publicada. Rio de Janeiro: Faculdade de Economia e Finanças.
- Atkins, R. J. Smith, M. R. Mildred, A. R. & Pfister (2005). Towards Managing the Learning Process: Evolution of Simulation Training. *Journal of Air Transport Management*, 7, 238- 251.
- Augusto, A., Silva, L., Silva, S., Santos, V. & Martins, V. (1991). *A Formação Profissional no Sub-Sector dos Lanífcios: O caso do concelho da Covilhã*. Tese de mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Sociologia.
- Baptista, I. M. S. (2001). *A Gestão dos Recursos Humanos na Hotelaria dos Açores: Caracterização e Necessidades de Formação*. Tese não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Bateman,T. S. & Crant, M. J. (1999). Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations. *Business Horizons*, 63-70.
- Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 06, 57-70.
- Burke, A. L. (1997). Improving Positive Transfer: A Test of Relapse Prevention Training on Transfer Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8, 115-128.
- Burke, L.A. & Hutchins, H.M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6, 263-296.
- Caetano, A., (coord.) (2007). *Avaliação da formação profissional. Estudos em. organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Cavalcante, A. M. S. (2003). *Treinamento como Ferramenta Estratégica para o Crescimento Organizacional*. Faculdade Novo Milênio.
- Chen, C.H. (2003). *Cross-Cultural construct validation of the learning transfer system inventory in Taiwan*. Lousiana: Faculty of the Lousiana State University.
- Chiaburu, D. S., Marinova, S.V, & Lim, A. S. (2007). Helping and proactive extra-role behaviors: The influence of motives, goal orientation, and social context. *Personality and Individual Differences*, 43, 2282-2293.
- Crant, M. J. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Manegement*, 26, 435-462.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications (2ª ed.)*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Fiato, J. (2006). Redes de formação profissional. Uma dinâmica de participação e cidadania. *Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 11,324-332.
- Freitas, I.A. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional. *Gestão de Pessoas*, 44, 44-56.
- Galvão, C. J. A. (1999). *Gestão do Sistema de Formação Profissional: O caso da Beira Interior*. Tese de mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Garavan, N.T. & McCarthy (2008). Collective Learning Processes and Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 451-471.
- Chotguis, J. (2004). *Educação Continuada a Distancia para o Profissional de Ciências Agrárias: Limites e possibilidades*. Tese de doutoramento não publicada. Curitiba: Universidade Federal de Paraná.
- González-Benito, J & González-Benito, (2006). A Review of Determinant Factors of Environmental Proactivity. *Business Strategy and the Environment*, 15, 87–102.
- Holton, F.E. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Developing Human Resourse*, 7, 37-54.~



- Huang, Y. & Pan, L (2007). *Proactive Personality and Job Performance: Test of the Mediating Effects of Motivation in Service Industry*. Zhejiang: School of Management, Zhejiang University.
- Jamal, S. A. (2008). *O papel da formação em segurança no desenvolvimento de comportamentos de segurança em contexto militar*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto Superior do Trabalho e da Empresa.
- Jong, A. & Ruyter, K. (2004). Adaptative versus Proactive Behavior in Service Recovery: The Role of Self-Managing Team. *Decision Sciences*, 35, 457- 491.
- Kirkpatrick, L. D. (1998). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers, Inc.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis Paul Kline*. Lodon: Routledge.
- Lacerda, E. R. M, & Abbad, G. (2003). Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas preditoras. *RAC*, 7, 77-96.
- Kruger, A. J. & Heineck, L. F. M. (1998). *Superando as Fronteiras do Treinamento Tradicional através da Disseminação dos Conceitos de Qualidade de Vida no Trabalho- Um Estudo de Caso no Assentamento de Cerâmica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lin, Z. & Carley, K. (1993). Proactive or Reactive: An Analysis of the Effect of Agent Style on Organizational Decision-making Performance. *Intelligent Systems in Accounting, Finance and Management*, 2, 271-287.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Magalhães, A. (1999). *Horas de nada e coisa nenhuma*. Porto: Fundação Dr. Luís Araújo.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Marques, O. C. V. (2007). *O levantamento da formação através do estudo da transferência das aprendizagens: Um caso da Força Aérea Portuguesa*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Marques, A. L.; Moraes, L. F. R. (2004). *Um Estudo sobre a Percepção de Eficácia de Treinamento e as suas Relações com a Qualidade de Vida e Estresse no Trabalho*. Revista de Negócios, Blumenau,9, 147-156.
- Mâsih, R. T. (1999). *O levantamento das necessidades de treinamento em ambientes gerenciados pelo Balanced Scorecard*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (version 10)*. Buckingham: Open University Press.
- Pantoja, M. J., Porto, J. B., Mourão, L., & Borges-Andrade, J. E. (2005). Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 10, 255-265.
- Pedro, C. & Albuquerque, C. (2007). Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SPSS versão para alunos). *Psichologica*, 45,87-102.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, C. (1996). Uma proposta de avaliação de acções de formação. *Sociologia 1-Problemas e práticas*, 22, 155-169.
- Pilati, R. & Abbad, G. (2005). Análise factorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 043-051.
- Pilati, R. & Borges-Andrade, J. E. (2005). Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento: Proposição Conceitual e desenvolvimento de uma medida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 207-214.
- Pronko, M. (2006). Una Mirada Histórica sobre algunos Temas Actuales de la Formación Profesional en la Recomendación 195 de OIT. B. Téc. SENAC, 32, 31-45.

- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining Interventions to Enhance Transfer: The Moderating Effects of Work Environments. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 105-120.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1, 45-65.
- Samad, S. (2007). Social Structural Characteristics and Employee Empowerment: The Role of Proactive Personality. *International Review of Business Research Papers*, 3, 254-26.
- Silva, M. E. (2006). Relações entre o Impacto do Treinamento no Trabalho e Estratégia Empresarial: O Caso da Electronorte. *RAC*, 10, 91-110.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior A New Look at the Interface Between Nonwork and Work. *Journal of Applied Psychology*, 3, 518-528.
- Steil, A. V. (2002). *Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Stepansky, D. V. & França, L. (2008). Trabalho e Vida Pessoal: O Equilíbrio Necessário. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., 34, 64-71.
- Teixeira, D. C. F. B. (1997). *Formação Profissional e Desenvolvimento Regional – O caso da Beira Interior*. Tese de Mestrado não publicada. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training evaluation: knowing more than is practice. *Developing Human Resource*, 8, 528-539.
- Velada, R. R. A. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Instituto Superior de ciências do Trabalho e da Empresa.

# **ANEXOS**

### Anexo I: Variáveis sócio-demográficas

Variáveis	Frequência	Percentagem
<b>Sexo</b>		
Masculino	38	37,3%
Feminino	64	62,7%
Missing	0	0%
<b>Idade</b>		
21-30	25	24,5%
31-40	44	43,1%
41-50	24	23,5%
51 ou mais	8	7,8%
Missing	1	1,0%
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro	33	32,4%
Casado	57	55,9%
Viúvo	8	7,8%
Divorciado	4	3,9%
Missing	0	0%
<b>Grupo Profissional</b>		
Quadros Superiores	38	37,3%
Pessoal Administrativo	22	21,6%
Técnicos e Profissionais de Nível	17	16,7%
Intermédio Pessoal dos Serviços	8	7,8%
Operários, Artífices	4	3,9%
Trabalhadores não Qualificados	6	5,9%
Estudantes	3	2,9%
Outros	3	2,9%
Missing	1	1,0%
<b>Número de Formações Realizadas</b>		
1-4	43	42,2%
5-10	36	35,3%
11 ou mais	23	22,5%
Missing	0	0%
<b>Anos de Trabalho na Organização</b>		
Menos de 1	18	17,6%
2-4	26	25,5%
5 ou mais	54	52,9%
Missing	4	3,9%
<b>Média de Duração das Formações Frequentadas</b>		
1-10	38	37,3%
11-25	27	26,5%
26-50	22	21,6%
51 ou mais	8	7,8%
Missing	7	6,9%
<b>Tempo de Realização da Última Formação</b>		
menos de 1	46	45,1%
1-4	39	38,2%
5 ou mais	8	7,8%
Missing	9	8,8%
<b>Tipo de Formações Realizadas</b>		
Tradicionais (aumento de competências)	25	24,5%
Orientadas para a Resolução de Problemas	9	8,8%
Desenvolvimento Pessoal/Social	4	3,9%
Tradicionais e de Desenvolvimento Pessoal/Social	17	16,7%
Tradicionais e Orientadas para a Resolução de Problemas	7	6,9%
Orientadas para a Resolução de Problemas e	7	6,9%
Desenvolvimento Pessoal/ social		
Todas	31	30,4%
Missing	2	2,0%

#### Constituição dos itens da Escala dos Comportamentos Pró-Activos

---

##### Baseados na revisão bibliográfica

De forma a colocarem prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.  
Procuro mostrar para os meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.  
Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.  
Caso não fosse obrigatório participar em formações eu não as frequentaria.  
Procuro incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.  
É importante aplicar no trabalho aquilo que aprendi na formação.  
Após a formação não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.  
Procuro que colegas de trabalho mais experientes me auxiliem a aplicar o que aprendi na formação.  
Eu não confiro utilidade à participação em acções de formação.  
Tento ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.  
Considero importante criar oportunidades para colocar em prática o que aprendi.  
Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.  
Aplicar o aprendido na formação é uma mais valia para todos os colaboradores e para a minha organização.  
A formação que realizei, beneficiou os meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

##### Baseado no modelo de Crant (2000)

Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho para aplicar o que aprendi.  
Altero a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos adquiridos na formação.  
Caso não me seja solicitado não me parece necessário tentar aplicar o que aprendi.  
Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, aplicar o que nos foi ensinado.  
Procuro que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário dispor tempo.  
A formação é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.  
Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.  
Faço as minhas tarefas de forma mais eficaz, desde que comecei a colocar em prática os conhecimentos obtidos na formação.  
Mostro para o meu superior hierárquico as vantagens de se adquirir determinados recursos que sejam uma mais valia para a transferência da aprendizagem obtida através da formação.  
Dou sugestões baseadas na formação que frequentei que têm como objectivo melhorar o funcionamento da organização.  
Sinto-me mais competente profissionalmente, desde que frequentei a formação.  
Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.  
As habilidades e competências que assimilei na formação não fizeram com que cometesse menos erros, em actividades relativas aos conteúdos formativos.

##### Baseados no modelo de reincidências de Max (1982)

Considero que a maioria dos conhecimentos obtidos na formação não são aplicáveis no local de trabalho.  
A formação é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.  
Faço as minhas tarefas de forma mais eficaz, desde que comecei a colocar em prática os conhecimentos obtidos na formação.  
Sinto-me mais competente profissionalmente, desde que frequentei a formação.  
Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.  
As habilidades e competências que assimilei na formação não fizeram com que cometesse menos erros, em actividades relativas aos conteúdos formativos.

##### Baseados no modelo do estabelecimento das metas de Wesley e Baldwin (1986)

Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.  
Penso que seja fundamental o superior hierárquico, estabelecer metas que tenham o propósito de incentivar os funcionários a utilizar as competências obtidas.

---

### Anexo III: Escala sujeita a análise do especialista

A presente escala tem fins académicos e insere-se no âmbito de uma intervenção acerca da influência que os comportamentos pró-ativos têm na transferência de formação para o local de trabalho.

A sua opinião é fundamental pelo que pedimos a sua colaboração para responder aos itens de uma forma sincera e pessoal. Para tal, solicitamos-lhe que responda as questões colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor exprima a sua opinião. Todas as informações prestadas são confidenciais e anónimas, sendo usadas meramente para os fins referidos.

Para um maior esclarecimento, considere comportamentos pró-ativos como uma iniciativa individual para a melhoria das circunstâncias actuais ou a criação de novas situações de trabalho, envolvendo mais do que uma adaptação às condições existentes.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo moderadamente</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo moderadamente</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>Comportamentos pró-ativos após a formação</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 – Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho para aplicar o que aprendi.					
2 – De forma a colocarem prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.					
3 – Procuo mostrar para os meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.					
4 – Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.					
5 – Caso não fosse obrigatório participar em formações eu não as frequentaria.					
6 – Procuo incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.					
7 – Altero a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos adquiridos na formação.					
8 – Caso não me seja solicitado não me parece necessário tentar aplicar o que aprendi.					
9 – É importante aplicar no trabalho aquilo que aprendi na formação.					
10 – Considero que após colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação constatei que a maioria deles não são aplicáveis no local de trabalho.					
11 – Após a formação não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.					
12 – Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, aplicar o que nos foi ensinado.					
13 – Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.					
14 – Procuo que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.					
15 – A formação é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.					
16 – Procuo que colegas de trabalho mais experientes me auxiliem a aplicar o que aprendi na formação.					
17 – Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.					
18 – Faço as minhas tarefas de forma mais eficaz, desde que comecei a colocar em					

prática os conhecimentos obtidos na formação.					
19 – Eu não confiro utilidade à participação em acções de formação.					
20 – Tento ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação					
21 – Mostro para o meu superior hierárquico as vantagens de se adquirir determinados recursos que sejam uma mais valia para a transferência da aprendizagem obtida através da formação.					
22 – Considero importante criar oportunidades para colocar em prática o que aprendi.					
23 – Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.					
24 – Dou sugestões baseadas na formação que frequentei que têm como objectivo melhorar o funcionamento da organização.					
25 – Aplicar o aprendido na formação é uma mais valia para todos os colaboradores e para a minha organização.					
26 – Sinto-me mais competente profissionalmente, desde que frequentei a formação.					
27 – A formação que realizei, beneficiou os meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.					
28 – Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.					
29 – As habilidades e competências que assimilei na formação não fizeram com que cometesse menos erros, em actividades relativas aos conteúdos formativos.					
30 – Penso que seja fundamental o superior hierárquico, estabelecer metas que tenham o propósito de incentivar os funcionários a utilizar as competências obtidas.					

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

**Sexo:** ☐ M ☐ F **Idade:** ☐ 16 a 24 ☐ 25 a 44 ☐ 45 a 64 ☐ 65+

**Estado Civil:** ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Viúvo ☐ Divorciado

**Grupo profissional:**

- ☐ Quadros Superiores ☐ Pessoal Administrativo
- ☐ Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio ☐ Pessoal dos Serviços
- ☐ Operários, Artífices ☐ Trabalhadores não Qualificados
- ☐ Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem
- ☐ Especialistas das profissões intelectuais e científicas
- ☐ Estudantes
- ☐ Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**Quantas formações já realizou?** ☐ 1 ou 2 ☐ 3 ou 4 ☐ 4 ou +

**A quantos anos trabalha na sua organização?** ☐ 1 ou - ☐ 2 ou 3 ☐ 4 ou +

**Obrigado pela sua colaboração**



#### Anexo IV: Pré-teste

O presente questionário tem fins académicos e insere-se no âmbito de uma investigação acerca da influência que os comportamentos após a formação têm na transferência dos conhecimentos da mesma para o local de trabalho.

A sua opinião é fundamental pelo que pedimos a sua colaboração para responder aos itens de uma forma sincera e pessoal. Para tal, solicitamos-lhe que responda às questões colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor exprima a sua opinião. Todas as informações prestadas são confidenciais e anónimas, sendo usadas meramente para os fins referidos.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo moderadamente</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo moderadamente</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 – Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho para aplicar o que aprendi					
2 – De forma a colocar em prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.					
3 – Procuro mostrar aos meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.					
4 – Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.					
5– Procuro incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.					
6 – Altero a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos adquiridos na formação.					
7 – Se não me for solicitado não me parece necessário tentar aplicar o que aprendi.					
8 – Penso ser importante aplicar no trabalho aquilo que aprendi na formação.					
9 – Considero que a maioria dos conhecimentos obtidos na formação não são aplicáveis no local de trabalho.					
10 – Após a formação, não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.					
11 – Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, aplicar o que nos foi ensinado.					
12 – Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.					
13 – Procuro que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.					
14 – A formação é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.					
15 – Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.					
16 – Eu não confiro utilidade à formação.					
17 – Procuro ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.					
18 – Considero importante criar oportunidades para colocar em prática aquilo que aprendi.					

19 – Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.					
20 – Dou sugestões baseadas na formação que têm como objectivo melhorar o funcionamento organizacional.					
21 – Aplicar o aprendido na formação é uma mais-valia para todos os colaboradores e para a minha organização.					
22 – Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.					
23 – As habilidades e competências que assimilei não fizeram com que cometesse menos erros.					
24 – Penso que seja fundamental a chefia estabelecer metas que tenham como propósito incentivar os funcionários a aplicar os conhecimentos obtidos na formação.					
25 – Após a formação pode ensinar aos meus colegas novas formas de realizar o trabalho.					
26 – Quando sinto dificuldades em colocar em prática o que aprendi na formação, peço auxílio a colegas mais experientes.					

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

**Sexo:** ☐ M ☐ F **Idade:** ☐

**Estado Civil:** ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Viúvo ☐ Divorciado

**Grupo profissional:**

- ☐ Quadros Superiores ☐ Pessoal Administrativo
- ☐ Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio ☐ Pessoal dos Serviços
- ☐ Operários, Artífices ☐ Trabalhadores não Qualificados
- ☐ Estudantes
- ☐ Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**Quantas formações já realizou?** ☐ 1 a 4 ☐ 5 a 10 ☐ 11 ou mais

**A quantos anos trabalha na sua organização?** ☐ menos de 1 ☐ 2 a 4 ☐ 5 ou mais

**Em média quantas horas demoraram as formações que frequentou?**

☐ 1 a 10 horas ☐ 10 a 25 horas ☐ 25 a 50 horas ☐ 25 ou mais

**Há quanto tempo realizou a ultima formação?** ☐ menos de 1 ☐ 1 a 4 ☐ 5 ou mais

**Que tipo de formações frequentou?**

- ☐ Tradicionais (aumento de competências) ☐ Orientadas para a resolução de problemas
- ☐ Desenvolvimento pessoal/social ☐ Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração**

### Anexo V: Questionário Aplicado à Amostra

O presente questionário tem fins académicos e insere-se no âmbito de uma investigação acerca da influência que os comportamentos que ocorrem depois da formação têm na transferência dos conhecimentos da mesma para o local de trabalho.

A sua opinião é fundamental pelo que pedimos a sua colaboração para responder aos itens de uma forma sincera e pessoal. Para tal, solicitámo-lhe que responda as questões colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor exprima a sua opinião. Todas as informações prestadas são confidenciais e anónimas, sendo usadas meramente para os fins referidos.

<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo moderadamente</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo moderadamente</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1 – Tento identificar as dificuldades que encontro no local de trabalho, para conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos na formação.					
2 – De forma a colocar em prática o que aprendi na formação, consulto o material fornecido na mesma.					
3 – Procuro mostrar aos meus colegas que é importante utilizar os recursos que aprendemos na formação.					
4 – Quando termina a formação informo a minha chefia sobre o que aprendi na mesma.					
5 – Tento incentivar os meus colegas a aplicarem no local de trabalho o que aprenderam na formação.					
6 – Altero a forma de realizar o meu trabalho, numa tentativa de utilizar os conhecimentos obtidos na formação.					
7 – Se não me for solicitado, não tento aplicar o que aprendi.					
8 – Após a formação, não modifiquei a forma como executo as minhas actividades laborais.					
9 – Considero fundamental, em conjunto com os meus colegas de trabalho, pôr em prática o que nos foi ensinado.					
10 – Defino metas no meu trabalho para utilizar o que aprendi na formação.					
11 – Procuro que o meu chefe compreenda que para conseguir colocar em prática o que aprendi é necessário despende tempo.					
12 – Utilizo o que aprendi na formação porque é útil para a melhoria das minhas competências a nível profissional, pessoal e social.					
13 – Intercedo junto da chefia para a criação de novas condições de trabalho que propiciem a aplicação dos conhecimentos obtidos na formação.					
14 – Procuro ensinar aos meus colegas de trabalho aquilo que aprendi na formação.					
15 – Considero importante criar oportunidades para colocar em prática aquilo que aprendi.					
16 – Parece-me desnecessário alterar as condições de trabalho apenas para facilitar a aplicação do que me foi ensinado na formação.					
17 – Dou sugestões baseadas na formação que têm como objectivo melhorarem o funcionamento organizacional.					
18 – Aplicar o aprendido na formação é uma mais-valia para todos os colaboradores e para a minha organização.					

19 – Utilizo de forma mais correcta os meus instrumentos de trabalho, desde que efectuei a formação.					
20 – As habilidades e competências que assimilei não fizeram com que cometesse menos erros.					
21 – Penso que seja fundamental a chefia estabelecer metas que tenham como propósito incentivar os funcionários a aplicar os conhecimentos obtidos na formação.					
22 – Após a formação pude ensinar aos meus colegas novas formas de efectuar o trabalho.					
23 – Quando sinto dificuldade em colocar em prática o que aprendi na formação, peço auxílio a colegas mais experientes.					

### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

**Sexo:** ☐ M ☐ F **Idade:** \_\_\_\_\_

**Estado Civil:** ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Viúvo ☐ Divorciado

**Grupo profissional:**

- ☐ Quadros Superiores ☐ Pessoal Administrativo  
☐ Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio ☐ Pessoal dos Serviços  
☐ Operários, Artífices ☐ Trabalhadores não Qualificados  
☐ Estudantes  
☐ Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**Quantas formações já realizou?** ☐ 1 a 4 ☐ 5 a 10 ☐ 11 ou mais

**A quantos anos trabalha na sua organização?** ☐ menos de 1 ☐ 2 a 4 ☐ 5 ou mais

**Em média quantas horas demoraram as formações que frequentou?**

☐ 1 a 10 horas ☐ 11 a 25 horas ☐ 26 a 50 horas ☐ 51 ou mais

**Há quanto tempo realizou a ultima formação?** ☐ menos de 1 ☐ 1 a 4 ☐ 5 ou mais

**Que tipo de formações frequentou?**

- ☐ Tradicionais (aumento de competências) ☐ Orientadas para a resolução de problemas  
☐ Desenvolvimento pessoal/social ☐ Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração**

*Anexo VI: Estatísticas descritivas referentes a cada item da escala*

Itens	Participantes (n=102)				
	m	X	Mo	Me	DP
Item 1	1	4,10	4,00	4,00	,896
Item 2	0	4,42	5,00	5,00	,763
Item 3	0	3,84	4,00	4,00	,853
Item 4	1	3,64	4,00	4,00	1,095
Item 5	0	3,83	4,00	4,00	,822
Item 6	0	3,84	4,00	4,00	,909
Item 7	0	4,09	5,00	4,00	1,035
Item 8	0	3,96	4,00	4,00	,832
Item 9	0	3,96	4,00	4,00	,855
Item 10	0	3,66	4,00	4,00	,917
Item 11	0	3,66	4,00	4,00	1,147
Item 12	0	4,48	5,00	5,00	,700
Item 13	1	3,68	4,00	4,00	1,052
Item 14	1	3,81	4,00	4,00	,930
Item 15	1	4,29	4,00	4,00	,825
Item 16	1	3,77	4,00	4,00	,984
Item 17	0	4,03	4,00	4,00	,838
Item 18	0	4,35	5,00	4,00	,713
Item 19	1	3,81	4,00	4,00	,780
Item 20	0	2,25	2,00	2,00	1,069
Item 21	1	4,29	5,00	4,00	,848
Item 22	0	3,80	4,00	4,00	,890
Item 23	0	4,16	5,00	4,00	,992

Nota: X= Média; Me= Mediana; Mo= Moda; DP= Desvio Padrão

*Anexo VII: Teste de Kolmogorov-Smirnov à distribuição das respostas dos participantes*

N		102
Médias paramétricas	Média	3,90
	Desvio Padrão	,561
Maior diferença entre extremos	Absoluto	,105
	Positivo	,084
	Negativo	-,105
Kolmogorov-Smirnov Z		1,057
P		,214

*Anexo VIII: Análise de consistência interna global da escala*

Número de itens	Alpha de Cronbach
23	0,926
22	0,938
21	0,943
20	0,939
19	0,934
18	0,928

*Anexo IX: Verificação da adequação da análise factorial da amostra*

Análise	KMO	Barlett's (Sig.)
1	0,950	,000
2	0,950	,000
3	0,914	,000
4	0,920	,000
5	0,918	,000
6	0,915	,000
7	0,912	,000
8	0,894	,000

*Anexo X: Primeira Tabela da Variância Explicada*

Factor	Initial Eigenvalue			Rotation Sums of Square Loadings		
	Total	%Variância	%Cumulativa	Total	% Variância	%Cumulativa
1		44,653				
2	10,270	7,915	44,653	4,926	21,415	21,415
3	1,820	5,481	52,567	3,783	16,446	37,861
4	1,261	4,877	58,048	3,607	15,682	53,543
5	1,122	4,244	62,926	2,158	9,383	62,926
6	,976	3,855	67,170			
7	,887	3,525	71,024			
8	,811	3,289	74,549			
9	,756	2,857	77,838			
10	,657	2,595	80,695			
11	,597	2,103	83,291			
12	,484	1,997	85,394			
13	,459	1,825	87,390			
14	,420	1,673	89,215			
15	,385	1,564	90,888			
16	,360	1,427	92,452			
17	,328	1,183	93,879			
18	,272	1,152	95,062			
19	,265	1,000	96,213			
20	,230	,881	97,213			
21	,203	,758	98,094			
22	,174	,611	98,852			
23	,141	,537	99,463			
	,123		100,000			

*Anexo XI: Segunda análise factorial com 23 itens*

Itens	Factores	
	1	2
Item 1	,589	
Item 2	,631	
Item 3	,694	
Item 4	,694	
Item 5	,734	
Item 6	,597	
Item 7	,344	,808
Item 8		,498
Item 9	,643	
Item 10	,679	
Item 11	,597	
Item 12	,758	
Item 13	,710	,326
Item 14	,726	
Item 15	,721	
Item 16		,351
Item 17	,732	
Item 18	,675	
Item 19	,653	
Item 20		-,484
Item 21	,563	
Item 22	,763	
Item 23	,642	,322

*Anexo XII: Terceira análise factorial 22 itens*

Itens	Factores	
	1	2
Item 1	,595	
Item 2	,631	
Item 3	,718	
Item 4	,487	,610
Item 5	,651	,330
Item 6	,528	,302
Item 7	,387	,397
Item 8	,328	
Item 9	,578	
Item 10	,532	,495
Item 11	,363	,572
Item 12	,686	
Item 13	,325	,941
Item 14	,652	,389
Item 15	,594	,368
Item 16		
Item 17	,566	,483
Item 18	,622	,323
Item 19	,636	
Item 21	,505	
Item 22	,627	,531
Item 23	,696	



*Anexo XIII: Quarta análise factorial com 21 itens    Anexo XIV: Quinta análise factorial com 20 itens*

Itens	Factores	
	1	2
Item 1	,566	,334
Item 2	,609	
Item 3	,697	
Item 4	,406	,678
Item 5	,613	,394
Item 6	,485	,367
Item 7	,336	,446
Item 8	,319	
Item 9	,537	,360
Item 10	,468	,561
Item 11		,635
Item 12	,655	,364
Item 13		,931
Item 14	,592	,473
Item 15	,555	,424
Item 17	,518	,534
Item 18	,598	,370
Item 19	,618	
Item 21	,481	
Item 22	,566	,596
Item 23	,671	,310

Itens	Factores	
	1	2
Item 1	,563	,332
Item 2	,603	
Item 3	,706	
Item 4	,397	,702
Item 5	,616	,392
Item 6	,473	,380
Item 7	,334	,455
Item 8	,316	
Item 9	,529	,370
Item 10	,454	,571
Item 11		,662
Item 12	,650	,358
Item 13		,889
Item 14	,583	,498
Item 15	,552	,420
Item 18	,601	,350
Item 19	,623	
Item 21	,480	
Item 22	,575	,600
Item 23	,679	,311

*Anexo XV: Sexta análise factorial com 19 itens*

Itens	Factores	
	1	2
Item 1	,571	,332
Item 2	,599	
Item 3	,678	,303
Item 4	,383	,722
Item 5	,588	,397
Item 6	,484	,383
Item 7	,326	,454
Item 8	,319	
Item 9	,503	,390
Item 10	,464	,576
Item 11		,696
Item 12	,668	,342
Item 13	,301	,847
Item 14	,554	,512
Item 15	,554	,426
Item 18	,636	,322
Item 19	,639	
Item 21	,509	
Item 23	,682	,311

*Anexo XVI: Última análise da variância Explicada*

Factor	Initial Eigenvalue			Rotation Sums of Square Loadings		
	Total	%Variância	%Cumulativa	Total	%Variância	%Cumulativa
1	8,369	46,494	46,494	5,010	27,836	27,836
2	1,257	6,984	53,478	3,619	20,104	47,940
3	1,204	6,690	60,169			
4	1,118	6,211	66,380			
5	,831	4,618	70,998			
6	,732	4,066	75,064			
7	,696	3,867	78,931			
8	,551	3,061	81,992			
9	,466	2,586	84,578			
10	,457	2,536	87,114			
11	,402	2,234	89,348			
12	,370	2,053	91,401			
13	,332	1,847	93,248			
14	,315	1,750	94,998			
15	,281	1,563	96,562			
16	,254	1,410	97,972			
17	,192	1,068	99,040			
18	,173	,960	100,000			

*Anexo XVII: Análise de consistência interna de cada um dos factores*

Estatística de Consistência Interna	Factor 1	Factor 2
Itens (Nº)	1;2;3;5;6;8;9;1 2;15;18;19;21; 23 (13)	4;7;10;11;13 (5)
Alpha de Cronbach	0,903	0,856